

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ**  
**Государственное образовательное учреждение**  
**высшего образования города Москвы**  
**«Московский городской педагогический университет»**  
**(ГБОУ ВО МГПУ)**

**Институт педагогики и психологии образования**

**ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ**  
**УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ:**  
**ценности и смыслы бытия**

*КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ*

**Москва**  
**2015**

УДК 159.923  
ББК 88.353  
Ж 71

*Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета ГБОУ ВО МГПУ*

**Авторский коллектив:**

*И.А. Виноградова (раздел 3.1.), Г.А. Винокурова (раздел 4.3.),  
К.К. Голубушина (разделы 1.2., 2.2.), Г.И. Данилова (раздел 4.1.),  
А.М. Двойнин (раздел 1.1., 4.1.), О.И. Ключко (разделы 1.1., 1.2., 2.1, 2.2, 3.1),  
Ю.Ю. Кондрашина (раздел 2.2.), Е.В. Самосадова (раздел 1.2., 3.1., прил. 1),  
Н.Ф. Сухарева (раздел 4.2.), А.П. Сухоносов (раздел 3.2., прил. 2),  
А.А. Чекалина (раздел 3.3.), А.Н. Яшкова (раздел 4.3.)*

**Под общей редакцией**

доктор философских наук, профессор **О.И. Ключко**

**Рецензенты:**

профессор общеинститутской кафедры теории и истории  
педагогике МГПУ, доктор педагогических наук **Г.М. Коджаспирова**,  
профессор общеинститутской кафедры психологии образования  
Института педагогики и психологии образования МГПУ,  
доктор психологических наук **В.А. Ясвин**

*Подготовлено при поддержке Российского гуманитарного  
научного фонда (проект № 13-16-77004)*

Ж 71 **Жизненные перспективы учащейся молодежи: ценности и смыслы бытия:** коллективная монография / Под ред. О.И. Ключко. – М.: МГПУ, 2015. – 224 с.

В монографии представлены результаты эмпирических исследований жизненных перспектив как ведущего личностного образования учащихся разного возраста — младших школьников, подростков, старшеклассников, студентов колледжа и педагогических вузов, в которых выявлены содержание и динамика сфер жизненных перспектив, гендерная асимметрия жизненных перспектив на разных возрастных этапах, определены современные типы направленности студентов педагогических вузов, а также проблемы профессионального и личностного развития педагогов-практиков.

ISBN 978-5-9907033-0-8

© Коллектив авторов, 2015  
© ГБОУ ВО МГПУ, 2015

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ .....	7
1.1. Жизненные перспективы как ведущее личностное образование .....	7
1.2. Методы изучения жизненных перспектив .....	19
ГЛАВА 2. ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ .....	35
2.1. Особенности жизненных перспектив школьников разного возраста .....	35
2.2. Содержание и развитие жизненных перспектив студентов .....	44
ГЛАВА 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВАХ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ .....	54
3.1. Профессиональные цели в жизненных перспективах студентов педагогического вуза и педагогов-практиков. ....	54
3.2. Динамика представлений о профессиональной карьере студентов специальности «Педагогика и психология» .....	87
3.3. Перспектива и ретроспектива событий жизненного пути педагога .....	117
ГЛАВА 4. СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ МОЛОДЕЖИ ...	134
4.1. Жизненные перспективы верующей молодежи: локализация смыслов во времени .....	134
4.2. Семья и родительство в жизненных перспективах студентов .....	149
4.3. Молодежная психологическая школа как многофункциональная среда развития жизненных перспектив учащейся молодежи .....	177
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	199
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	203
АВТОРСКИЕ ДАННЫЕ .....	219

## ВВЕДЕНИЕ

---

Устремленность в будущее — одна из наиболее характерных особенностей мировоззрения человека. Стремление понять цели, осознать смыслы своей жизни, строить планы как на ближай- шие, так и на совсем дальние сроки, разрабатывать стратегии их реализации, мечтать об этом будущем и приближать его своими действиями — экзистенциальная характеристика личности, тем более присущая молодежи — школьникам, студентам колледжей и вузов, молодым специалистам. Традиционно в возрастной и пе- дагогической психологии принято говорить о профессиональном и личностном самоопределении как ведущем новообразовании юношеского возраста, которое предполагает усвоение человеком общественно выработанного опыта, отношений к миру, социаль- ных норм, ролей, функций; активную переработку этого общест- венного опыта самим человеком под углом зрения своих внутрен- них позиций; становление у человека образа *Я* и выработку у себя собственного мировоззрения, реализацию своего мировоззрения в собственном опыте взаимодействия с другими людьми, осоз- нанный выбор сферы профессиональной деятельности. В самом широком смысле личностное самоопределение — это определе- ние человеком того, кем он хочет стать, что он хочет, что может, что от него хочет общество. И если оно не сложилось, профессио- нальное самоопределение серьезно затруднено.

В любом случае человек видит свое будущее как общую на- правленность возможных важнейших событий. Жизненная пер- спектива — это потенциальная возможность развития личности, определенных изменений в будущей жизни, поскольку личность активно влияет на обстоятельства своей жизни, совершает по- ступки, которые способны изменить жизненные перспективы. Мы предпочитаем использовать множественную форму этого термина, подчеркивая ее вариативность и изменяемость.

Современное общество динамично и требует от человека осоз- нанного построения своего жизненного и профессионального пути, невзирая на условия острой неопределенности завтрашнего дня.

Совершенно очевидно, что без отчетливого представления о своем будущем личность не способна к целенаправленной саморегуляции своего поведения и деятельности, к преодолению тех проблем, которые возникают в социальной и профессиональной жизни. Социальный прогресс с демократизацией отношений полов, совместным обучением и работой изменяет нормативные представления о мужских и женских гендерных ролях, нивелируют многие казавшиеся раньше «естественными» различия. Для подрастающего поколения, чье самосознание, система норм и ценностей формируется в новых, постоянно изменяющихся российских условиях, проблема восприятия и планирования своего жизненного пути особенно актуальна, так как перед юношами и девушками стоит проблема профессионального и личностного самоопределения. Ситуация неопределенности, присущая современному обществу в целом, а в России обостренная постоянными социально-экономическими реформами и кризисами, приводит к снижению осознанного планирования, целеполагания и построения траектории жизненного пути.

Проблема возрастно-психологических и гендерных особенностей жизненных перспектив, их динамика у молодежи (и тем более в сравнении с данными прошлого века) комплексному изучению не подвергалась и существует лишь на уровне постановки проблемы. Определение содержания жизненных перспектив, основных направлений развития этого компонента личности дает возможность более глубокого понимания современной молодежи, корректного взаимодействия и оказания возможной помощи в нелегкой ситуации самоопределения.

В монографии представлены эмпирические данные о различных аспектах жизненных перспектив учащейся молодежи разного возраста — школьников, студентов колледжей и вузов, особое внимание уделено изучению жизненных перспектив студентов педагогического вуза (педагогов и психологов) — карьерных ориентаций, представлений о семье, — а также педагогов-практиков; впервые представлены гендерные особенности жизненных перспектив; показана возрастная динамика в содержании жизненных перспектив. Значительное место в монографии уделяется

изучению профессионального развития в жизненных перспективах: профессиональных целях и целеполагании, карьерных ориентациях и планировании своего пути в профессии. Наше исследование было бы неполным без данных о том, какую семью видит в своем будущем учащаяся молодежь, тем более что в иерархии ценностей семья уверенно занимает первое место, несмотря на распространенное мнение о ее кризисе.

Исследования проведены на базе различных образовательных учреждений (школ, колледжей и вузов) Москвы, Саранска, Брянска. В исследовании приняли участие студенты вузов, школьники разного возраста, педагоги-практики. В приложении представлены программы учебных дисциплин бакалавриата и магистратуры психолого-педагогического направления, которые способствуют развитию жизненных (личностных и профессиональных) перспектив молодежи, а также программа психологического тренинга профессионального целеполагания. Все программы апробированы и внедрены в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов г. Москвы и Республики Мордовия. Особого внимания заслуживает опыт проведения психологических школ на базе Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, участники которых получили мощный стимул к профессиональному и личностному развитию.

Авторский коллектив монографии благодарит Российский гуманитарный научный фонд и Департамент образования города Москвы за финансовую поддержку проекта, коллег Института педагогики и психологии образования МГПУ, а также кафедры специальной и прикладной психологии МордГПИ, которые своим искренним интересом помогали реализации нашего замысла, а также студентов, будущих педагогов и психологов, которые стали участниками и экспериментальной группой для апробации всех идей проекта.

Будем рады отзывам о книге и предложениям о сотрудничестве. Ждем их по адресу: [olga\\_klioutchko@rambler.ru](mailto:olga_klioutchko@rambler.ru)

*О.И. Ключко,*  
профессор общеинститутской кафедры психологии образования  
Института педагогики и психологии образования МГПУ

# ГЛАВА I

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ

---

### 1.1. Жизненные перспективы как ведущее личностное образование

В современных гуманитарных науках наблюдается тенденция к рассмотрению человека как целостного субъекта на максимально обобщенном уровне его функционирования — на уровне *жизни*. В антропологии, психологии и педагогике стали широко употребляться понятия «жизнедеятельность», «жизненный мир», «жизненный путь», «жизненные стратегии», «жизненные перспективы» и т. п. В то же время радикальные преобразования во всех сферах жизни ведут за собой изменения ценностно-нормативной основы общества в целом и молодого поколения прежде всего. Предъявляя высокие требования, общество создает в сознании молодежи противоречивую картину будущего и одновременно требует осознанного построения своего жизненного и профессионального пути, невзирая на условия острой неопределенности завтрашнего дня.

Говоря о жизни субъекта в проекции его индивидуального будущего, принято пользоваться термином «жизненная перспектива», который приобрел концептуальные черты в различных теоретических построениях и означает образ этого возможного будущего. Жизненная перспектива (от *лат.* *perspicio* — «ясно вижу») — категория не только онтологическая, фиксирующая естественные последствия жизненной активности субъекта в изменяющихся во времени условиях, но и психологическая, выражающая субъективные представления и ожидания личности относительно собственного будущего.

Временная характеристика жизненной активности личности, фиксированная в понятии «временная перспектива», вошла в оборот научной психологии после публикации Л.К. Франка [26], ученика известного немецкого психолога К. Левина. Некоторые авторы

используют термины «личностное время» (П. Волхфорд, В.И. Ковалев и др.), «временная перспектива будущего» (Н.Н. Толстых), «психологическое время личности» (В.С. Мухина, Е.И. Головаха и А.А. Кроник) и др. К настоящему времени жизненные перспективы человека исследованы многосторонне и достаточно глубоко. Обозначим лишь основные точки зрения к пониманию этого феномена.

К.А. Абульханова-Славская, различая личностную, психологическую и жизненную перспективы, определяет последнюю как «совокупность обстоятельств и условий жизни, которые создают для человека возможность оптимального жизненного продвижения». Связывая понятие жизненной перспективы с концепцией жизненного пути личности, она определяет ее как потенциал, возможности личности, объективно складывающиеся в настоящем, которые должны проявляться в будущем. Жизненная перспектива — это не только будущие цели, ценности, но и темп жизненного движения, оптимальность развития, возрастание активности личности [1: с. 144].

Для К.К. Платонова жизненная перспектива есть образ желанного и осознаваемого как возможного своего будущего при условии достижения определенных целей. При этом жизненная перспектива не всегда подразумевает образ *желаемого* будущего. Личность осознает реальную возможность наступления и негативных событий в своей жизни [18].

Проблема жизненной перспективы всегда взаимосвязана с личностным временем индивида. Как уже упоминалось, К.А. Абульханова-Славская предлагает различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления. Психологическая перспектива предполагает сознательное внутреннее предвидение будущего, его прогнозирование, которое зависит от профессионального выбора, личностных притязаний, устремлений и потребностей. Эти различия обусловлены ценностными ориентациями, предпочитаемыми сферами жизни. Личностную перспективу определяет как готовность к будущему в настоящем, установка на трудности в будущем, его неопределенности. Жизненная перспектива представляет собой более емкое и глубокое понятие, включающее совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих



равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения [1].

Понятие жизненной перспективы, сформулированное Е.И. Головаха, как нам кажется, дает наиболее обобщенную характеристику будущего жизненного пути человека. Жизненная перспектива понимается им как «целостная картина будущего в сложной и противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свою социальную ценность и индивидуальный смысл жизни» [9–10]. В структуру жизненной перспективы Е. И. Головаха включает как компоненты жизненные цели и планы, иерархию ценностных ориентаций и смысл жизни.

На основе анализа вышеупомянутых работ, а также исследований И.А. Ральниковой, Г.В. Рудь и К.В. Джеджера и др., мы можем определить *жизненные перспективы* как *целостное представление личности о собственном будущем в форме выстроенных на оси времени событий своей жизни, опосредованное целями, ценностями и стратегиями личности.*

Структура данного феномена также есть предмет научных дискуссий. Так, И.А. Ральникова выделяет следующие базовые основания осмысления феномена жизненной перспективы личности и соответствующие исследовательские подходы: 1 — локализация жизненной перспективы в сознании; 2 — содержание жизненной перспективы; 3 — структура жизненной перспективы; 4 — качественные характеристики (согласованность, реалистичность, продолжительность и др.) перспективы; 5 — регулирующая и организующая функции жизненной перспективы; 6 — жизненная перспектива как результирующая индивидуальных особенностей личности; 7 — динамичность жизненной перспективы [21].

Таким образом, жизненная перспектива, с точки зрения ее психологического содержания, состоит, прежде всего, из целей, планов и ценностных ориентаций. Цели и планы представляют собой конечные и промежуточные события конкретного жизненного этапа, а ценностные ориентации — избирательную направленность на социальные ценности, которые более гибко, чем цели и планы, определяют направление жизненного пути личности.

Обратим внимание, что цели и планы являются *смыслообразующими* компонентами жизненной перспективы. Взятые в отношении к доминирующим потребностям личности, они конституируют обобщенные жизненные смыслы личности. Целеполагание и планирование в рамках жизненной перспективы, по существу, есть механизм локализации жизненных смыслов личности в ее индивидуальном будущем. Ценностные ориентации выражают степень осознанного стремления к осуществлению жизненных смыслов.

Локализация жизненных смыслов во времени (прошлом, настоящем, будущем), а также стремление к их осуществлению в психологии фиксируется в понятии «*смысложизненные ориентации*». Данные ориентации отражают сущностное самоопределение человека в мире (во временном измерении), выражают его отношение к жизни в целом и веру в ее управляемость.

Вера в управляемость жизни является важным условием построения жизненной перспективы: целеполагание и планирование имплицитно предполагают возможность влияния человека на ход событий его жизни, потенциальную способность к выбору того или иного направления жизненного пути и следования ему. Степень веры в управляемость жизни косвенно связана с реалистичностью, согласованностью и конкретностью жизненных целей и планов. Чем раньше учащиеся осознают себя «авторами» собственной жизни, тем и более эффективно они осуществляют реализацию своих возможностей. Например, О.С. Васильева и Е.А. Демченко, исследуя близкое по смыслу явление — стратегию жизни, выделяют три ее основных типа: стратегия благополучия, стратегия жизненного успеха и стратегия самореализации; содержание этих стратегий определяется характером социальной активности личности. Важными характеристиками жизненной стратегии в данном аспекте являются: уровень ответственности, степень осмысленности жизни, система ценностей и отношений человека [6].

В исследовании О.С. Гуровой было доказано, что представления личности о жизненных перспективах характеризуют собой многоуровневое системное образование, основными составляющими которого являются: эмоциональный (переживание, отношение

к собственному будущему), когнитивный (знание, планирование будущих события своей жизни) и поведенческий (влияние жизненных перспектив на реальное поведение человека в настоящем) компоненты [11].

М.А. Белугина раскрывает психологическое содержание жизненных стратегий через цель, содержание будущего жизненного пути, организационные характеристики жизненной стратегии личности (протяженность, направление, структурированность). По её мнению, данная структура жизненной стратегии позволяет соотносить индивидуальную жизненную стратегию личности, измерять и определять степень ее сформированности [2].

Говоря о компонентах жизненной стратегии, В.Е. Купченко выделяет следующие: жизненная цель, смысл жизни, ценностные ориентации, наличие либо отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью на личностном уровне, временная перспектива, готовность к самостоятельному преодолению трудностей, самостоятельность личности, творческая направленность личности, самоактуализация, жизненная удовлетворенность [20: с. 213].

Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов выделяют типы жизненных стратегий по соотношению индивидуального своеобразия и творческой активности человека в событиях его жизни:

- творческая уникальность — отражает творческое отношение человека к собственной жизни, когда преобразующая инициатива приводит к высокой неповторимости и экстраординарности событий его жизни;
- пассивная индивидуальность — представляет собой стихийный, случайный характер формирования человека, когда его индивидуальное своеобразие в основном зависит не от его усилий, а определяется внешними обстоятельствами;
- активная личность — отражает стремление человека «быть как все», когда усилия направлены на достижение общепринятых целей и ценностей;
- пассивная типичность — характеризует стихийное следование человека социальным стереотипам, слепое подчинение общественным нормам [5].

Систематизируя разные подходы к изучению феномена жизненных перспектив, мы использовали подход И.А. Ральниковой и определили следующие наиболее существенные компоненты жизненных перспектив: ценностно-смысловая оставляющая, включающая в себя наличие / отсутствие конфликтов в пространстве «ценность – доступность»; уровень доступности в обладании значимой ценностью, достаточный для ее реализации в будущем; эмоционально-оценочная составляющая, выражающаяся в оценке будущего как позитивного / негативного периода; когнитивная составляющая, определяющая насыщенность жизненной перспективы разнообразными событиями; ориентация на планирование отдельных этапов будущего, степень удовлетворенности планами, их осмысленность, стратегичность, реалистичность; наполнение целями и организационно-деятельностная составляющая, выраженная в активном / пассивном стиле поведения, где выбранные формы и стратегии соответствуют жизненным ситуациям [21].

Систематизируя взгляды на изучаемое явление, совокупное содержание и структуру жизненных перспектив представим на схеме 1.

Однако несмотря на то, что содержание и структура данного феномена изучены достаточно детально, проблема возрастной динамики жизненных перспектив не подвергалась системному изучению и существует лишь на уровне постановки проблемы. В 1990-х годах И.С. Клецина в содержании жизненных перспектив выделила гендерный компонент, который позволил констатировать наличие особенностей и ограничений в жизненных перспективах мужчин и женщин в современном обществе [19]. Акцентировка данных аспектов жизненных перспектив заставляет сформулировать массу вопросов: что именно хотят в будущем современные школьники и студенты — девочки и мальчики, девушки и юноши? Какими видят они свое будущее? К каким целям стремятся? Как выстраивают приоритеты?

Разделение ролевых функций женщины и мужчины, по мнению Н.М. Римашевской, приводит к серьезной гендерной асимметрии в жизни общества, сопровождаемой целым каскадом негативных последствий и социальных вызовов нового времени.

**Структурно-содержательная модель жизненных перспектив личности**

<p><b>Подходы к изучению перспектив</b></p>	<p><b>Виды перспектив</b></p>
<p><b>Объективно-биографический</b> (жизненный путь как совокупность фактов, данных, упорядоченная цепь событий, отражающая историю существования человека).</p> <p><b>Субъективно-психологический</b> (субъективное восприятие человеком собственной жизни, его отношение к значимым ситуациям, понимание и представление жизни как целостного образования).</p>	<p><b>Когнитивная</b> — способность сознательно и достаточно детально строить жизненные планы, структурировать будущее, видеть свои перспективы и себя в будущем.</p> <p><b>Личностно-мотивационная</b> — готовность к достижению поставленных целей, трудностям, к неопределенности, ценности и цели.</p> <p><b>Профессиональная</b> — видение своего профессионального развития в будущем.</p> <p><b>Собственно жизненная</b> — личностный потенциал и приоритеты человека</p>

**Жизненная перспектива — целостное представление личности о собственном будущем в форме выстроенных на оси времени событий своей жизни, опосредованное ценностями и целями, значимыми для личности**

<p><b>СТРАТЕГИИ</b></p>	<p><b>КОМПОНЕНТЫ</b></p>	<p><b>СТРУКТУРА</b></p>
<p><b>Стратегия отказа</b> — восприятие жизни в виде многочисленных жизненных неудач, негативное восприятие будущего, что приводит к отсутствию его планирования.</p> <p><b>Стратегия приспособления</b> — личность принимает изменившиеся жизненные ситуации, вследствие чего стремится изменить свой образ жизни и саму себя.</p> <p><b>Стратегия развития</b> — преодоление жизненного конфликта, проявляющееся в поиске и овладении новыми жизненными сферами деятельности.</p>	<p>Жизненная цель, смысл жизни, ценностные ориентации, возможность и способность управления собственной жизнью на личностном уровне, временная перспектива, готовность к самостоятельному преодолению трудностей, самостоятельность личности, творческая направленность личности, самоактуализация, жизненная удовлетворенность, представления о сферах будущей жизни (семья, профессия, социальный и материальный статус, здоровье и пр.)</p>	<p><b>Ценностно-смысловая составляющая</b> — наличие / отсутствие конфликтов в пространстве «ценность – доступность», уровень доступности в обладании значимой ценностью, достаточный для ее реализации в будущем.</p> <p><b>Эмоционально-оценочная составляющая</b> — оценка будущего как позитивного / негативного периода.</p> <p><b>Когнитивная составляющая</b> — наличие / отсутствие разнообразных событий, ориентация на планирование отделенных этапов будущего, степень удовлетворенности планами.</p> <p><b>Организационно-деятельностная составляющая</b> — выраженная в поведении направленность на активный / пассивный стиль.</p>

Рассмотрение различных аспектов гендерных стереотипов и последствий их влияния на развитие российского социума в контексте гендерной асимметрии свидетельствует о возникновении источника дополнительного социального напряжения, когда новые возможности, открывающиеся вместе с демократизацией социальных отношений, приходят в противоречие с реальностью их осуществления [23].

О. Здравомыслова и Н. Кигаи выделяют «барьеры», препятствующие социальному активизму женщин с несколькими базовыми характеристиками современного российского общества: социальное неравенство, «номенклатурный принцип» формирования политической элиты (ограничение участия женщин в социальных и политических изменениях), непопулярность идеи гендерного равенства в гражданском обществе, жизненная стратегия «работающей матери», остающаяся основной для подавляющего большинства российских женщин [12].

Так, гендерные стереотипы, распространенные в нашем обществе, могут формировать у женщин страх успеха. М.Г. Котовская отмечает, что женщины часто не уверены в своих силах, не имеют профессионального честолюбия, их самооценка ниже, чем самооценка мужчин. Распространено мнение, что мужчины лучше, чем женщины, подготовлены к роли руководителей, именно они должны управлять и создавать. Поэтому у женщин складывается впечатление о себе как о менее способных [14].

Вопрос о семейной роли мужчины, по мнению В.В. Бодровой, также достаточно актуален. В соответствии со стереотипом мужских ролей мужчина не должен включаться в дела семьи, решать повседневные семейные дела, так как «мужские» обязанности выходят за рамки семьи. Мужчина в сфере семейных отношений выглядит инфантильным, поскольку якобы не хочет ни за что отвечать, не хочет разделять с женой семейные обязанности [4].

А.А. Чекалина видит определенные трудности в реализации себя, наблюдаемые как у мужчин, так и у женщин, во многом обусловленные особенностями гендерной социализации. Причины трудностей обнаруживаются в познавательной, эмоциональной

сферах личности, в ее поведенческих проявлениях. Нереплексивное, некритичное следование традиционным предписаниям обнаруживает определенные психологические проблемы как у «женственных» женщин, так и у «мужественных» мужчин, затрудняет их адаптивные возможности, взаимопонимание [25].

С.В. Остапчук выделяет несколько причин, мешающих женщинам поверить в свои возможности участия в активной жизни общества: культурные ожидания, определенные традицией, которые усваиваются ребенком в процессе взаимодействия с окружающим миром, особенности социализации, тип отношений родителей с детьми разного пола [17]. Однако в последнее время стало очевидным, что дискриминационные практики распространяются не только на женщин, но и на мужчин, которые постоянно испытывают на себе влияние гендерной асимметрии и дискриминации: они работают на вредных и опасных производствах, где зачастую нарушается охрана труда, они получают тяжелые травмы и погибают во время службы, они больше страдают алкоголизмом и наркоманией. Гендеризированное устройство социальных институтов предъявляет мужчинам огромные требования, заставляя все силы отдавать работе [13].

Рассмотрим специфику развития личности на различных возрастных этапах сквозь призму гендерного подхода. Многие исследователи обращают внимание на процесс развития девочек и мальчиков, начиная с рождения. Хорошо известны работы, посвященные восприятию младенцев в зависимости от пола, исследованию различий в поведении родителей по отношению к дочерям и сыновьям. В детской комнате девочки исследователи обнаружили меньшее количество игрушек, чем у мальчика, и эти игрушки были менее разнообразны. В девочках не поощряют проявлений активности, любознательности, независимости, склонности к риску и исследовательскому поведению. Именно эти качества лежат в основе оптимального развития способностей, играют большую роль в определении своей самооценки, что также влияет на самоопределение [7: с. 43].

Социокультурное пространство ребенка организовано так, что с раннего возраста ему внушаются стереотипы разных гендерных

ролей. Дети получают разные игрушки, от них ожидают различного поведения, поэтому они приобретают разный опыт, развивают различные способности, интересы. У них формируется разный образ Я. Сочетание родительского контроля, ограничений исследовательской деятельности, распределение домашних обязанностей, требования нахождения вблизи от родителей и более частой, а иногда и ненужной, помощи, предоставляемой девочкам в ситуациях, связанных с решением проблем, создает для девочек более канализированную и прогнозируемую среду по сравнению со средой, в которой растут мальчики [15].

Жизненный план формируется на основе ранних жизненных событий, впечатлений, которые соотносятся с каким-либо знакомым ребенку сценарием, заимствованным из сказки, рассказа, истории, мифа, легенды, картины. Сценарий запускается в детском возрасте. В подростковый период он проходит стадию доработки, приобретает определенную структуру. Позднее он используется взрослым человеком для структурирования жизненного пространства, оптимального взаимодействия с окружающим миром и прогнозирования ближайшего и отдаленного будущего.

Начало подросткового периода характеризуется качественным сдвигом в развитии самосознания: у подростка начинает формироваться позиция взрослого человека, появление которой означает, что он субъективно уже вступил в новые отношения с окружающим миром взрослых, с миром их ценностей. Подросток активно присваивает эти ценности, они составляют новое содержание его сознания, существуют как цели и мотивы поведения и деятельности, как требования к себе и другим, как критерии оценок и самооценки.

Наиболее сензитивным периодом жизненного самоопределения принято считать юношеский, когда происходит осознание себя, своего Я, прояснение перспективы будущего, определение жизненных и профессиональных планов. Результаты исследования, приведенные Е.И. Головахой, убедительно свидетельствуют, что, вопреки сложившимся представлениям, у молодежи уже к 14–15 годам достаточно сформированы представления о своем отдаленном будущем в профессиональной, семейной и других сферах жизнедеятельности.



Наряду с этим был обнаружен феномен обратной перспективы, когда отдаленные жизненные цели достаточно определены, а ближайшие жизненные планы неясны [10].

Констатируемое многими исследователями изменение существующих установок и стереотипов, с одной стороны, способствует расширению в возможности выбора и содержанию жизненных перспектив учащимися. Но, с другой стороны, уровень осознания и содержание жизненных перспектив подрастающего поколения, их изменение под влиянием общественных трансформаций изучены недостаточно, что и послужило основанием нашего исследования.

Таким образом, жизненная перспектива в нашем исследовании представляется как многоуровневая система, существующая в сознании индивида как целостная картина будущего, наполненная связанными между собой планируемыми и ожидаемыми событиями, опосредованная ценностями и целями, значимыми для личности. В изучении жизненных перспектив распространены объективно-биографический и субъективно-психологический подходы. В структуре жизненных перспектив наиболее существенными представляются личностный и профессиональный компоненты. Основные элементы данного феномена: временная перспектива, цели, ценности, стратегии, представления об основных сферах будущей жизни.

### *Литература*

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни: сб. ст. – М.: Наука, 1987. – С. 137–145.
2. Белугина М.А. Психологическое содержание жизненных стратегий личности в юношеском возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук / М.А. Белугина. – Ярославль, 2009. – 22 с.
3. Богданов И. Психология и педагогика / И. Богданов // URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/bogd/index](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bogd/index) (дата обращения: 16.03.2015).
4. Бодрова В.В. Работа или семья: что важнее для современной женщины? / В.В. Бодрова // Мониторинг общественного мнения. Экономические и социальные перемены. – 1995. – № 1. – С. 37–40.
5. Варламова Е.П. Творческая уникальность человека как предмет психологического исследования / Е.П. Варламов, С.Ю. Степанов //

Психологические проблемы самореализации личности. – 1997. – С. 107–122.

6. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 74–85.

7. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика: в 2-х ч. / Под ред. Л.В. Штылевой. – Мурманск, 2001. – 200 с.

8. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов / Под ред. Л.В. Куликовой. – СПб.: Питер, 2001. – С. 256–269.

9. Головаха Е.И. Психологический возраст личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 57–65.

10. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984. – 208 с.

11. Гурова О.С. Психологические особенности субъективных представлений о жизненных перспективах участников локальных войн: дис. ... канд. психол. наук / О.С. Гурова. – Барнаул, 2004. – 176 с.

12. Здравомыслова О. Представление о гендере связано с осознанием личности». Оценки, суждения, мнения российских женщин и мужчин / О. Здравомыслова, Н. Кигаи // Международный фонд социально-экономических и политологических исследований. – М.: Инст-т соц. экон. проблем народонаселения РАН, 2005. – 124 с.

13. Ключко О.И. Методология гендерных исследований: современное состояние и актуальные проблемы: монография / О.И. Ключко. – Саранск, 2008. – 208 с.

14. Котовская М.Г. Гендерные очерки: история, современность, факты / М.Г. Котовская. – М. : ИЭА РАН, 2004. – 238 с.

15. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.

16. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» / К. Левин // Хрестоматия по истории психологии: Период открытого кризиса. Начало 10-х – середина 30-х годов XX в. – М.: МГУ, 1980. – С. 131–145.

17. Остапчук С.В. Особенности гендерных стереотипов в профессиональной деятельности женщин / С.В. Остапчук // URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/44465> (дата обращения: 15.02.2015).

18. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 309 с.

19. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
20. Психология человека в современном мире: комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека / А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 334 с.
21. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности: психологический контекст: монография / И.А. Ральникова. – Барнаул: АлтГУ, 2002. – 152 с.
22. Ральникова И.А. Системная трансформация представлений о жизненной перспективе на переломных этапах жизненного пути / И.А. Ральникова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – Вып. 26. – С. 36–43.
23. Римашевская Н.М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений / Н.М. Римашевская // URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/data/154/699/1219/Rimashevskaya.pdf> (дата обращения 16.03.2015).
24. Рудь Г.В. Жизненная перспектива личности как основа жизненного пути / Г.В. Рудь, К.В. Джеджера // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: мат-лы Международной заочной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 06 марта 2013 г.). – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 179–186.
25. Чекалина А.А. Самореализация и гендерная идентичность человека / А.А. Чекалина // URL: <http://www.follow.ru/article/350> (дата обращения: 16.03. 2015).
26. Frank L.K. Time Perspective / L.K. Frank // Journal of Philosophy. – 1939. – Vol. 4. – P. 293 – 312.

## **1.2. Методы изучения жизненных перспектив**

Исследования в области изучения жизненных перспектив отражают смешение понятий, описывающих данное явление — жизненный путь, план, жизненный прогноз, самоопределение, стратегия и прочие, — что затрудняет сбор и обобщение эмпирических данных. Как мы уже указывали, наиболее обобщенным является, на наш взгляд, определение Е.И. Головаха, который рассматривает жизненную перспективу как целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий,

подчеркивая, что ценностные ориентации, жизненные цели и планы составляют ее ядро, без которого она утрачивает свою основную функцию — регулятивную [5: с. 41]. При этом в жизни каждого человека существуют критические моменты, которые требуют формирования и перестройки жизненной перспективы, таковым, по сути, является период обучения. Возникает закономерный вопрос о методах изучения этого феномена.

Биографический подход к изучению жизненных перспектив акцентирует, прежде всего, события и сферы жизни, которые личность видит в своем будущем. Субъективно-психологический подход раскрывает жизненные перспективы через постановку целей, планирование, ценностные ориентации. Многие авторы, в частности Н.Н. Никитина, связывают жизненную перспективу личности не только со способностью прогнозировать и планировать свою жизнь, но и с проекцией на настоящее, определяя степень ее удовлетворенности этим настоящим. Причем удовлетворенность настоящим во многом зависит от его соответствия будущим устремлениям, перспективам и планам личности, степени идеальности и реальности этих планов, готовности и способности личности к их реализации [10].

Значение ценностей и целей в понимании будущего отмечают большинство исследователей. Так, близкий к жизненным перспективам феномен «жизненная стратегия» раскрывается через следующие компоненты: жизненная цель, смысл жизни, ценностные ориентации, наличие либо отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью на личностном уровне, временная перспектива, готовность к самостоятельному преодолению трудностей, самостоятельность личности, творческая направленность личности, самоактуализация, жизненная удовлетворенность [7].

Во многом соглашаясь с такой позицией, О.С. Васильева и Е.А. Демченко к качественным характеристикам жизненной стратегии относят жизненные цели, которые являются чертами идеального образа будущей жизни человека, и систему ценностей, на основе которой выстраиваются эти цели, поскольку они отражают ее содержание — то, к чему стремится человек.

К качественным характеристикам жизненной стратегии авторы относят ответственность и осмысленность жизни. Ответственность, являясь одной из основных характеристик жизненной стратегии, оказывает большое влияние на эффективность реализации человеком своих жизненных целей и, следовательно, на удовлетворенность жизнью и психическое здоровье. Авторы утверждают, что люди с высокими показателями осмысленности жизни и общего уровня субъективного контроля, как правило, сознательно или неосознанно занимают позицию активного творца своей жизни [4].

Таким образом, наибольшее значение для изучения содержания жизненных перспектив имеют конкретные сферы будущей жизни, планируемые на определенном этапе, цели, ценности, которыми личность руководствуется, локус-контроль и общая осмысленность жизни.

Исходя из данной структуры феномена жизненных перспектив, мы использовали следующие методики: тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев), тест ценностных ориентаций Рокича и морфологический тест жизненных ориентаций МТЖЦ (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), которые реализуют субъективно-психологический подход; и метод свободного сочинения в разных вариациях для получения данных о содержании планируемых сфер жизни в русле биографического подхода. Для изучения целей профессионального развития нами использован метод учебно-профессиональных задач. Вышеперечисленные методики хорошо апробированы, имеют высокую степень надежности и развернутую интерпретацию шкал, что позволяет получить результаты, которые можно проинтерпретировать и сделать ясные выводы. Кратко опишем перечисленные методы и возможности использования их результатов для характеристики жизненных перспектив.

### ***Тест «Смысловые ориентации» СЖО (Д.А. Леонтьев)***

Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда

Махолика. Адаптация теста осмысленности жизни на русском языке была впервые выполнена К. Муздыбаевым (ИСЭП АН СССР, г. Ленинград). Согласованность отдельных пунктов с суммарным баллом оказалась довольно высокой (корреляция от 0,37 до 0,71), хотя нельзя исключить предположение о сильном влиянии на ответы фактора социальной желательности. Среди полученных в этом исследовании результатов следует назвать следующие. Уровень удовлетворенности смыслом жизни оказался ниже удовлетворенности жизнью в целом, определявшейся на основании прямых вопросов. Показатель осмысленности жизни у мужчин оказался значимо выше, чем у женщин, у женатых (замужних) — выше, чем у холостых (незамужних) и разведенных; наличие детей также коррелировало с осмысленностью жизни. На основе факторного анализа адаптированной Д.А. Леонтьевым версии этой методики отечественными исследователями был создан тест СЖО, включающий, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также пять субшкал, которые отражают три конкретных смысложизненных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля — Я и локус контроля — жизнь) [9].

Тест СЖО содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности. Жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении, и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных и добиваться результатов. Важным является ясное соотнесение целей — с будущим, эмоциональной насыщенности — с настоящим, удовлетворения — с достигнутым результатом, прошлым. Ситуация предоставляет каждому человеку возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии. Совокупность осуществленных, актуализированных выборов формирует «прошлое», которое неизменно, вариациям подвержены лишь его интерпретации. «Будущее» есть совокупность потенциальных, ожидаемых результатов усилий, предпринимаемых в настоящем, в этой связи будущее

принципиально открыто, а различные варианты ожидаемого будущего имеют разную мотивирующую притягательность.

Субшкала 1 «цели в жизни» характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне жизненной ориентации будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам ТСЖО.

Субшкала 2 «процесс» характеризует отношение к процессу жизни или интерес и эмоциональную насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале — признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

Субшкала 3 «результат» означает результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы — неудовлетворенность прожитой частью жизни.

Субшкала 4 «локус контроля — Я» характеризует позиционирование «я — хозяин жизни». Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей

достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлением о её смысле. Низкие баллы — неверие в свои силы и возможности контролировать события собственной жизни.

*Субшкала 5 «локус контроля — жизнь»* определяет показатель «управляемость жизни». При высоких баллах характерно убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

### ***Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сонов и Л.В. Карпушина)***

Выявление причин действий, поступков, деятельности человека — процедура, требующая кропотливого изучения. Исследование жизненных ценностей человека является одним из важнейших направлений в выявлении этих причин. В ряде исследований показано, что сила мотива и эффективность деятельности человека зависят от того, насколько ясно осознается человеком цель, смысл деятельности [1: с. 5–8]. Ценности являются «специфической формой смысловых образований в личностных структурах», а потому имеют непосредственное отношение к осмысленной мотивации деятельности [2: с. 99].

Данная методика возникла как результат использования и дальнейшего усовершенствования методики И.Г. Сенина и получила название «Морфологический тест жизненных ценностей» МТЖЦ [14]. Опросник направлен на изучение индивидуальной системы ценностей человека с целью лучшего понимания смысла



его действия или поступка. Самобытность человека вырабатывается относительно основных ценностей, признаваемых в обществе, но личные ценности могут и не воспроизводить точную копию ценностей общественных.

Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности. Под термином «ценность» в МТЖЦ понимается отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту и признание его, имеющего жизненную важность. Терминальные убеждения (по Рокичу) — это убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, а инструментальные — это убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Перечень жизненных ценностей МТЖЦ включает:

1. *Развитие себя* — познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик;
2. *Духовное удовлетворение* — руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными;
3. *Креативность* — реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность;
4. *Активные социальные контакты* — установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли;
5. *Общественный престиж* — завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям;
6. *Высокое материальное положение* — обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования;
7. *Достижение* — постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов;
8. *Сохранение собственной индивидуальности* — преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Терминальные ценности реализуются по-разному в различных жизненных сферах. В МТЖЦ исследуются 6 жизненных сфер, где осуществляется деятельность человека. Значимость той или иной жизненной сферы для разных людей неодинакова. Перечень исследуемых жизненных сфер:

- сфера профессиональной жизни;
- сфера образования;
- сфера семейной жизни;
- сфера общественной активности;
- сфера увлечений;
- сфера физической активности.

Введение сферы физической активности обосновывается наличием у каждого человека базовой потребности в движении. У разных индивидов важность, значимость сферы физической активности неодинакова. Можно предположить, что возраст и сопутствующая ему утрата здоровья, и появление ограничений в физической активности способствуют повышению ценности этой жизненной сферы.

В рамках данного исследования МТЖЦ позволяет выявить важные для исследуемого возрастного периода жизненные сферы и жизненные ценности, так как жизненные перспективы во многом зависят от профессионального, семейного, социального и других самоопределений человека.

Для обработки полученных данных по методикам ТСЖО и МТЖЦ мы использовали математико-статистический метод  $U$  — критерий Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда  $n_1, n_2 \geq 3$  или  $n_1 = 2, n_2 \geq 5$ , и является более мощным, чем критерий Розенбаума. Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Чем меньше область перекрещивающихся значений, тем более вероятно, что различия достоверны. Эмпирическое значение критерия  $U$  отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Поэтому чем меньше  $U_{\text{эмп}}$ , тем более вероятно, что различия достоверны [15]. В данном исследовании в каждом из используемых

тестов (ТСЖО и МТЖЦ) сравнивались показатели по шкалам, выявлялась *зона значимости, зона незначимости и зона неопределённости*, что позволило дать качественную оценку различий между группами испытуемых.

### *Методика «свободного» сочинения*

В исследованиях, представленных в данной монографии, широко использовались различные модификации данного метода — описание будущего, семьи, целей профессиональной деятельности. Например, испытуемым предлагалось описать свой день: школьникам — через 20 лет, первокурсникам — через 15 лет, выпускникам — через 10 лет. Полученные результаты обрабатывались с помощью формализованного метода исследования содержания информации посредством выявления устойчиво повторяющихся смысловых единиц текста (названий, понятий, суждений и т. д.) — контент-анализа, детально описанного В.А. Ядовым [18].

Мы следовали классической схеме этапов контент-анализа:

1-й этап. Определение задач, теоретической основы и объекта исследования, разработка категориального аппарата, выбор соответствующих качественных и количественных единиц контент-анализа.

2-й этап. Составление кодировочной инструкции. На этом этапе осуществляется соотнесение категорий и подкатегорий контент-анализа с конкретными содержательными элементами текста, т. е. происходит отыскание в тексте индикаторов выбранных категорий исследования. Здесь либо составляется соответствующий словарь индикаторов категорий, либо дается развернутое описание категорий в терминах исследуемых текстов. Все категории и подкатегории контент-аналитического исследования кодируются, т.е. им даются определенные цифровые или буквенные обозначения, что составляет код данного исследования. Все это входит в кодировочную инструкцию.

3-й этап. Пилотажная (пробная) кодировка текста. На данном этапе осуществляется кодировка части исследуемого массива текстов с целью апробации методики, изложенной в кодировочной

инструкции. После проведения пилотажного исследования в кодировочную инструкцию обычно вносятся соответствующие изменения для устранения выявленных помех.

4-й этап. Кодировка всего массива исследуемых текстов. На данном этапе осуществляется процесс квантификации, т. е. перевод в цифровое выражение всей совокупности исследуемых текстов. Регистрация частоты и объема упоминания и подкатегорий контент-анализа может производиться либо в заранее подготовленных таблицах, либо в отдельных карточках или перфокартах.

5-й этап. Статистическая обработка полученных количественных данных. Эта обработка осуществляется вручную или на ЭВМ. Нередко оба эти способа используются в сочетании. Здесь обычно используются процентные и частотные распределения, разнообразные коэффициенты корреляций и т. д.

6-й этап. Интерпретация полученных данных на основе теоретического контекста исследования. На данном этапе исследования ярко выступает качественная сторона контент-анализа. Для адекватной интерпретации результатов и их соотнесения с данными, полученными с помощью других методов, особенно большое значение имеет учет более широкого теоретического и социального контекста.

На первом этапе настоящего исследования были выделены следующие категории, заключающие в себе некоторый набор слов, объединенных по определенному основанию:

- Семейное положение (брак, муж, жена, не/замужем, не/женат и пр.);
- Дети (ребёнок, дети, сын, дочь, двойняшки, не хочу детей);
- Работа, карьера (работа по найму на постоянной основе, специалист, руководитель фирмы, частный предприниматель и т. д.);
- Образование (учёба, два высших, учёная степень, аспирантура, наука)
- Развлечения (кино, выставки, музеи, кафе, ресторан, путешествия);
- Материальное положение (недвижимость, средства передвижения, горничная, машина, большой дом, зарплата, сбережения и аналогичные единицы);

- Домашние и семейные обязанности (воспитание детей, покупка продуктов питания, приготовление пищи, уборка дома, ремонт).

Единицами контекста и счета в нашем исследовании являются словосочетания. На втором этапе составлена кодировочная инструкция, т. е. были закодированы все категории анализа, им были даны цифровые и буквенные обозначения. На третьем и четвертом этапах проведена кодировка текста. Регистрация частоты упоминания категорий контент-анализа производилась в специально подготовленных таблицах. На пятом этапе на основе статистики критерий  $\chi^2$  — угловое преобразование Фишера осуществлялся анализ различий полученных эмпирических распределений признаков между группами. Таким образом были получены данные о содержании сфер будущего у школьников и студентов разного возраста, что позволило сделать вывод о возрастной и гендерной специфике жизненных перспектив.

Как уже упоминалось, для изучения одного из наиболее значимых компонентов жизненных перспектив — профессиональных целей и целеполагания — нами использовались как опросники и сочинения, так и метод учебно-профессиональных задач. Считаем нужным пояснить, что при изучении процесса целеполагания чаще изучалась проблема достижения цели, а не ее постановка (цель, как правило, субъекту задавалась извне). А.Н. Леонтьев подчеркивал, что в лабораторных условиях или педагогическом эксперименте мы всегда ставим перед испытуемым, так сказать, «готовую» цель, и поэтому сам процесс целеобразования обычно ускользает от исследователя. Развивая мысль А.Н. Леонтьева, Д.Б. Богоявленская констатирует, что «существует определенный разрыв между широким философско-методологическим осмыслением феномена целеполагания и конкретно-экспериментальными исследованиями» [2: с. 97].

О.К. Тихомировым были сформулированы основные принципы экспериментального исследования процесса целеобразования и целеполагания. Он отмечал, что необходимо: во-первых, отсутствие внешних стимулов, побуждающих к продолжению мыслительной деятельности за пределами выполненного задания,

а также внутренних оценочных стимулов, возникающих в ходе выполнения задания; во-вторых, отсутствие «потолка» в исследовании объекта; в третьих, длительность эксперимента должна быть достаточной, для того чтобы испытуемый проявил творческую инициативу [13].

Г.Ш. Габдрияева, Н.М. Пейсахов выделяют целеполагание как структурный элемент процесса самоуправления. Понятие «самоуправление» они формулируют как умение самостоятельно ставить цели, анализировать всю ситуацию деятельности, прогнозировать и планировать свои действия, контролировать и планировать психическое состояние. В основе целеполагания лежит прогноз, это переход от предположения о принципиальной возможности произвести изменения к предположению о вероятных результатах (какой должен быть результат). «Целеполагание — это процесс создания системы целей, соотнесения их между собой и выбора более предпочтительных». Главной жизненной целью личности они считают служение обществу, в процессе которого определяются личные цели. В разработанной анкете процесс целеполагания исследуется с помощью шести вопросов, представленных в обобщенной формулировке, например: «Обычно с самого начала четко представляю будущий результат».

Д.А. Леонтьев методологически обосновал деятельностьно-смысловой подход при использовании проективных техник, в том числе и для исследования целей. Согласно этому подходу, то, что непосредственно отражается в рассказах реципиентов — это их индивидуальный образ мира — «целостное многомерное и многоуровневое представление действительности, формирующееся на протяжении всей жизни субъекта, выполняющее функции регуляции практической деятельности и опосредующее любые процессы психического отражения» [8: с. 41].

Для диагностики целей он использует группу диагностических показателей, предложенных В.Э. Реньге в тематическом апперцептивном тесте (ТАТ). Такими критериями являются: содержание целей, степень их реалистичности (высокая, средняя, низкая), разработанность (высокая, средняя, низкая), время локализации целей

(от нескольких минут до конца всей жизни описываемого персонажа), средства их достижения (это могут быть свои собственные усилия, помощь других, манипуляция и т. п.).

Н.Е. Харламенкова при изучении формально-динамических и содержательных особенностей целеполагания у студентов с разным когнитивным стилем и социальными установками использовала ТАТ для выделения параметров целеполагания (количество целей, уровень трудности, оригинальность, самостоятельность принятия, степень общности), а также были выделены параметры достижения цели (временная перспектива, анализ выбора средств: другой как средство, преодоление препятствий, результативность, соответствие цели результату, эмоциональная оценка результата) [12].

В проективном тесте Рокича рассматриваются два класса ценностей — терминальные и инструментальные. Терминальные ценности определяются как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (счастливая семейная жизнь) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности — это убеждения в том, что какой-то образ действия (например честность) является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях (Рокич, 1972). Как отмечает Д.А. Леонтьев: «по сути, разведение терминальных и инструментальных ценностей воспроизводит уже достаточно традиционное различие ценностей — целей и ценностей — средств» [9: с. 5].

О.К. Тихомиров, В.Е. Ключко, В.А. Терехов, А.Ф. Эсаулов осуществляют работу по изучению целеобразования и целеполагания с помощью задач разного типа. Так, В.Е. Ключко использовал мыслительные задачи для изучения целеобразования и динамики оценок в ходе их решения. Он полагал, что «условия могут в большей или меньшей степени подсказывать путь достижения цели, а сами цели в большей или меньшей степени регулировать пути поиска решения» [12: с. 87]. Признак соотносительности целей и условий стал основным критерием выделения разных типов мыслительных задач. Для первого типа задач начальная ситуация определена в элементном составе, который деструктурирован

по отношению к конечной ситуации. Целью решения является конечная ситуация, которая определена. Решение задачи идет под непрерывным контролем конечной цели, являющимся единственным регулятором и единственным критерием оценок элементов задачи. Регуляция совершается через оценку взаимного расположения элементов задачи с точки зрения конечной цели.

Ко второму типу относятся задачи, в которых цель не совпадает с конечной ситуацией, но известны некоторые характеристики конечной ситуации. При решении задач этого типа характерно возникновение промежуточных целей, играющих подчиненную роль по отношению к конечной цели, но на отдельных этапах решения задачи имеющих самостоятельное значение. Регуляция в задачах второго типа осуществляется через оценку ситуации и собственных действий, решающих с точки зрения нескольких регуляторов разного уровня — конечной цели, промежуточных целей, планов, устанавливающих порядок действий по достижению цели. Конечная цель, не представленная полностью сформированной конечной ситуацией, уже не может самостоятельно произвести всю регуляцию поиска. Примером задач этого типа могут быть шахматные задачи.

Задачи третьего типа характеризуются наибольшим несовпадением целей и условий, то есть осознанная конечная цель не дает возможности представить конечную ситуацию. В задачах данного типа промежуточные цели будут являться самостоятельными образованиями, которые могут не соотноситься непосредственно с конечными целями. Основной деятельностью, решающей задачу, является поиск целей и целеобразование, формирующееся через элементы ситуации и связи между ними. Задачи третьего типа являются творческими, для них обязательным условием будет возникновение у решающих самостоятельных промежуточных целей [12: с. 87–90].

А.Ф. Эсаулов установил, что «преобразования конструктивно-технических задач включает в себя весь генетический процесс развития формулируемых и многократно переформулируемых задач на всех стадиях их выявления, постановки и решения» [12: с. 103]. По мнению автора, взаимодействие конструктивно-технических задач с вопросами к ним в соотношении со всем остальным их



структурно-компонентным составом является основным механизмом решения этих задач. Данный механизм проявляется в многократной переформулировке исходной и каждой последующей цели задачи. «Динамика, выражающаяся в переформулировании вопросов и целей задачи, идет в двух направлениях: и по линии их обобщения, и по линии их конкретизации. Эта стадийно изменяющаяся переформулировка вопросов и целей задачи как в сторону их обобщения, так и в сторону конкретизации с последующей заменой (перестановкой) их друг другом и составляет основную особенность вскрытого в данной работе механизма решения задач [13: с. 103–104]. Таким образом, учебно-профессиональные задачи решают задачу как изучения жизненных перспектив (таких компонентов, как цели, планирование и др.), так и их развития, что мы использовали при составлении тренинга целеполагания (см. Приложение 1).

Данные методики не исчерпывают весь перечень возможных методов и средств изучения жизненных перспектив, но, как показывает анализ эмпирических исследований и наш опыт, являются валидными и надежными инструментами.

### *Литература*

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Алетейя, 2002. – 299с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Д. : РГУ, 1983. – 172 с.
3. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 99–105.
4. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 74–85.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – М.: Прогресс, 2001. – 144 с.
6. Ключко В.Е. Целеобразование и формирование оценок в ходе постановки и решения мыслительных задач: дис. ... канд. психол. наук / В.Е. Ключко. – Караганда, 1977. – 223 с.

7. Купченко В.Е. Возрастные особенности типологии жизненных стратегий / В.Е. Купченко // Психология человека в современном мире: комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека / А.Л. Журавлев, В.А. Барабанщиков, М.И. Воловикова. М.: ИП РАН, 2009. – С. 213–219.
8. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1998. – 254 с.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. — М.: Смысл, 2006. – 18 с.
10. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, 2002.– 316 с.
11. Попов В.В. Теория рациональности (неклассический и постнеклассический подходы): учеб. пособие / В.В. Попов, Б.С. Щеглов. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 2006. – 318 с.
12. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: МГУ, 1979. – 140 с.
13. Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1977. – 259 с.
14. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Руководство / И.Г. Сенин. – Ярославль: Содействие, 1991. – 19 с.
15. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – М.: Речь, 2003. – 220 с.
16. Харламенкова Н.Е. Влияние концептивного стиля и социальных установок личности на особенности целепологания: дис. ... канд. психол. наук / Н.Е. Харламенкова. – М., 1993. – 184 с.
17. Эсаулов А. Ф. Целеобразование в решении задач / А.Ф. Эсаулов // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: МГУ, 1979. – С. 101–105.
18. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – М.: Добросвет, 1998. – 596 с.

## ГЛАВА 2

### ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ

---

#### 2.1. Особенности жизненных перспектив школьников разного возраста

С целью изучения содержания жизненных перспектив учащихся младшего школьного, подросткового, старшего школьного возрастов нами было проведено исследование, направленное на изучение содержания и гендерного компонента жизненных стратегий, которое осуществлялось на базе общеобразовательных школ г. Саранска и г. Москвы. Поскольку важно было подобрать метод исследования, применимый во всех школьных возрастах, использовался метод свободного сочинения, разработанный Л.В. Поповой [7]. Испытуемым предлагалось описать свой день через 15 (20) лет (в зависимости от возраста), результаты которого обрабатывались с помощью метода контент-анализа. Семантическими единицами в сочинениях учащихся являются показатели наличия / отсутствия сфер жизнедеятельности (наличие мужа / жены, дети, образование, работа / карьера, материальное положение, развлечения, домашние и семейные обязанности). Мы отмечаем наличие указанных сфер жизнедеятельности в каждом сочинении учащихся. Число данных семантических единиц заносилась в таблицу. Для обработки данных диагностики был использован метод математической статистики — угловое преобразование Фишера. В результате были получены следующие количественные данные.

В своих жизненных перспективах 57 % младших школьников отмечают наличие жены или мужа, в то время как 70 % планируют детей в своей будущей жизни, большинство из которых — девочки. Наличие профессиональной деятельности выделяют в своих сочинениях 79 % учащихся, при этом только 34 % школьников указывают на свое образование или вид профессии. Развлекательные мероприятия отметили в своих сочинениях 50 % учащихся. Суждения о материальном положении присутствуют

у 30 % школьников. Представление о своих будущих обязанностях имеют 69 % младших школьников.

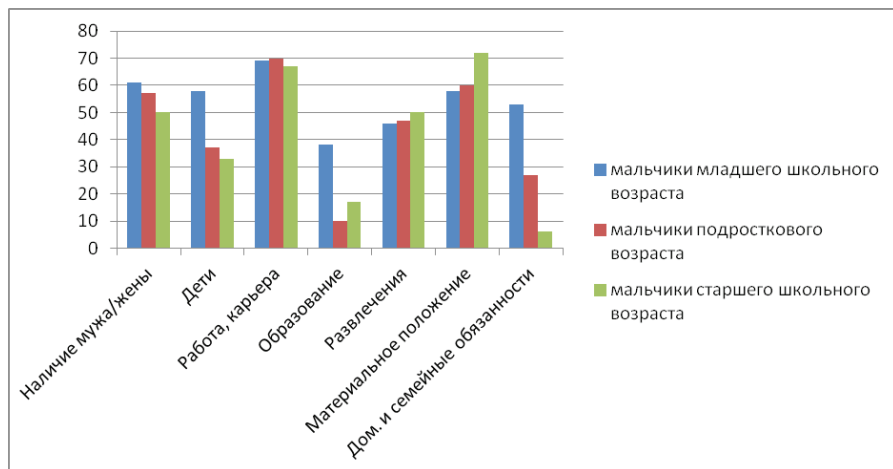
75 % подростков отмечают в своих жизненных перспективах наличие мужа или жены, 56 % планируют иметь детей. Наличие работы в своих представлениях о будущем отметили 63 % учащихся, при этом лишь 19 % указали на вид профессиональной деятельности. В своем распорядке дня 47 % школьников планируют проводить развлекательные мероприятия. Представление учащихся о своем будущем материальном положении присутствует у 58 % , в большей степени у мальчиков. Распределение домашних и семейных обязанностей отметили в своих жизненных перспективах 60 % школьников.

77 % старшеклассников отмечают желание выйти замуж или жениться, иметь детей — 64 % учащихся. В своих сочинениях 56 % школьников отмечают наличие работы, но 26 % указали на род профессии, большинство из которых — девочки. Развлечения в описании своего будущего дня присутствуют у 51 % человек. На свое материальное положение указывают 56 % старшеклассников. Представление о будущих обязанностях по дому имеют 54 % учащихся, особенно это касается девочек.

Показатель «работа, карьера» в жизненных перспективах мальчиков незначительно изменяется (от 69 до 67 %). У девочек представленность данного показателя в жизненных перспективах, начиная с младшего школьного возраста, убывает. Практически не изменяется с возрастом такой показатель, как «образование» у девочек, однако у мальчиков отмечается снижение к подростковому возрасту и незначительное возрастание к юношескому. Представленность такой сферы жизнедеятельности, как «развлечения», в жизненных перспективах не изменяется с возрастом, как у мальчиков, так и у девочек. «Материальное положение» с возрастом увеличивается у мальчиков, у девочек снижается до подросткового возраста и возрастает у девушек старшего школьного возраста. Наличие «домашних и семейных обязанностей» в жизненных перспективах снижается у мальчиков от младшего возраста к старшему, у девочек наблюдается увеличение данного показателя до подросткового возраста.

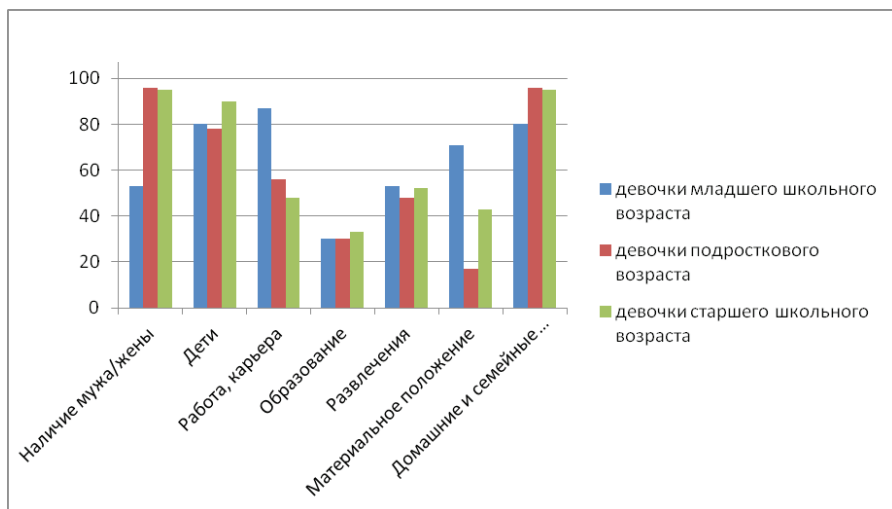
К старшему школьному возрасту, как видно из таблицы 1, возрастают материальные притязания и снижается количество домашних и семейных обязанностей.

На рисунке 1 представлено наличие сфер жизнедеятельности в жизненных перспективах мальчиков трех возрастных групп. Показатель «наличие жены» снижается от младшего школьного возраста к старшему. Такой показатель, как «дети», значительно уменьшается к старшему возрасту (от 60 до 30 %). «Работа, карьера» у данных возрастных групп не изменяется при переходе от одного возраста к другому. «Образование» имеет отличительную особенность относительно данных возрастов: высокие показатели отмечаются у младших школьников, низкие — у подросткового. Сфера жизни «развлечения» отличается незначительным повышением (от 46 до 50 %) к старшему школьному возрасту, в отличие от сферы «материальное положение», которая характеризуется значительным изменением с возрастом. Показатель «домашние и семейные обязанности» резко снижается (от 53 до 6 %) при переходе к более старшему возрасту.



**Рис. 1.** Динамика содержания жизненных перспектив мальчиков младшего школьного, подросткового и старшего школьного возрастов

На рисунке 2 представлено изменение содержания жизненных перспектив девочек трех возрастных групп.



**Рис. 2.** Динамика содержания жизненных перспектив девочек младшего школьного, подросткового и старшего школьного возрастов

Значимость показателя «наличие мужа» у девочек повышается до подросткового возраста и незначительно снижается к старшему школьному возрасту. Показатель «дети» отличается снижением к подростковому возрасту и заметно повышается к более старшему (от 78 до 90 %). «Карьера» отличается резким снижением от младшего школьного возраста к старшему (от 87 до 48 %). «Образование» имеет низкие значения у всех девочек (от 25 до 27 %). Жизненные сферы «развлечения» и «материальное положение» характеризуются низкими показателями у девочек подростков, в отличие от других возрастных категорий. Значительным повышением с возрастом отличается такой показатель жизненных перспектив, как «домашние и семейные обязанности» (от 80 до 95 %).

Качественная обработка сочинений младших школьников, показала, что в своих сочинениях в распорядке дня большинство девочек (более 80 %) посвятили себя уходу за детьми, приготовлению еды и обслуживанию семьи («готовлю завтрак для детей и мужа», «переделяваю все домашние дела», «сначала убираться, потом заниматься с дочкой»). Лишь часть мальчиков (53 %) в своих сочинениях отображали семейные и домашние дела («отвожу детей в школу», «помогаю детям с уроками», «покупаю

в магазине»). В сочинениях младших школьников день описывался подробно до работы и после. Содержание работы, вид профессиональной деятельности, функциональные обязанности не раскрывались в большинстве случаев.

В своем описании будущего дня учащиеся значительное количество времени отводят развлекательным мероприятиям разного характера: от совместного просмотра интересных фильмов дома до похода в парк, рестораны, кинотеатры. Важно отметить, что у мальчиков запросы гораздо выше, чем у девочек, которые, в свою очередь, описывают чаще общение со своими близкими. Младшие школьники планируют иметь двух детей к 30 годам, реже одного. Но есть небольшой процент (менее 10 %) девочек, которые хотят иметь троих и даже восьмерых детей. Именно детям в сочинениях о будущем отводится большое количество времени, они также участвуют во всех развлекательных мероприятиях. («проверю уроки у дочки», «забираю детей из садика», «провожаю дочку в школу», «читаю книгу своим детям», «купил детям шоколадки», «играть с ребенком», «иду гулять с детьми», «пошел играть в футбол с детьми», «возьму детей из детского сада»).

Проведем сравнение двух типичных сочинений:

*«Встаю. Умываюсь. Приготавливаю мужу завтрак в постель. Бужу детей. Приготавливаю им завтрак. Дети поели. Намазываю им зубную щетку зубной пастой. Провожая в школу. Подбираю мужу под костюм рубашку, галстук. Глажу мужу костюм, провожаю на работу. Одеваюсь. Кушаю, приготавливаю обед. Иду на работу. Прихожу с работы домой. Мой муж уже приготовил поесть. Я ем. Делаю с Анфисой и Максимом уроки. В свободное время я читаю или убираюсь. Мои дети ушли гулять. Я глажу им форму. Я приготавливаю моей семье ужин. Наступил вечер. Я читаю своим детям сказку. Они легли спать. Немного попозже я тоже ложусь спать» (Девочка, 10 лет).*

Сочинение мальчика, 10 лет.

*«Рано утром я встаю, а на столе лежит еда, которую сготовила жена. Потом я одеваюсь на работу, прощаюсь с семьей. Работаю я археологом. Мы все археологи уезжаем в разные страны и находим раскопки. Очень долго я не бываю дома и не вижу»*

*с семьей, и когда мы находим то, что нам нужно, уезжаем домой. К вечеру я дома. А на столе как всегда лежит еда. Я поем и лягу спать».*

Все девочки рассматривают свою жизнь и работу в рамках и контексте семьи. Мы видим, что все домашнее хозяйство в планах девочек ложится на их плечи, они ориентированы в большей мере на семейные ценности. Мальчики придают значение работе и карьерному росту, заметна их отстраненная роль в жизнедеятельности семьи.

Специфической особенностью жизненных перспектив младших школьников является распределение времени. После рабочего дня в их будущем запланировано достаточно много мероприятий, при этом отход ко сну запланирован в большинстве случаев в 21.00 или 22.00.

Проведем качественный анализ сочинений подростков, и приведем сравнение типичных сочинений.

*«Я проснулся в 7.00, позавтракал и поехал на работу на BMW. Я буду работать в ФБР. После работы заберу детей из школы и жену с работы. Поужинаю в кругу семьи и спать» (Мальчик, 14 лет).*

*«Я встаю в 7.00, иду умываться. Потом начинаю собираться на работу. Перед тем, как туда поехать, я отвезу сына в детский сад. На работе я отвечаю на звонки, принимаю заказы. После работы, забираю ребенка. Мы приходим домой, я готовлю мужу ужин, а сын смотрит телевизор. Потом вместе начинаем убираться. У нас будет счастливая семья, и все будет хорошо» (Девочка, 14 лет).*

Описания мальчиков подростков достаточно формальны, прослеживается недостаточная рефлексия («Встал, пошел в ванную, поел. Вышел из подъезда, сел в машину, покурил»). Более подробно свой будущий день охарактеризовали девочки, описывая все сферы жизни: работу, семейную жизнь, отдых. Также как и девочки младшего школьного возраста, большую часть дня девочки-подростки отводят в своих жизненных перспективах ведению домашнего хозяйства и семейным обязанностям («Буду будить мужа, детей», «позже готовить завтрак и собираться на работу», «собирать моего мальчика в садик»,



«потом собираться сама»). Что касается семейного положения, то не все подростки отметили свой семейный статус (33 %). Это может значить, что учащиеся в своих жизненных перспективах видят себя как в браке, так и вне его, но возможно, это проявление подростковой реакции эмансипации.

Мальчики чаще и подробней, чем девочки, описывали свое материальное положение («машину Феррари», «приеду на своем мерседесе», «выезжаю на bugatty», «на крыше вертолет», «поехал на BMW») и участие в развлекательных мероприятиях («купили пиво, поехали в сауну», «уехал в клуб до утра», «вечером в парк», «полетели на Мальдивы», «пойдем в дорогой ресторан», «ездить на рыбалку», «сидеть в бане и курить кальян»).

На свое образование указывали лишь 47 % подростков. Но, несмотря на это, описывались достаточно высокие должности на работе у мальчиков, такие как директор, начальник и др. Показательно, что связь между достижениями в карьере и образованием не прослеживается.

Важно отметить, что 7 % подростков не смогли описать свое будущее («Я не знаю, что писать. Так как не знаю, что со мной будет через 15 лет» или «Я с трудом могу представить свою жизнь. Есть множество обстоятельств, которые не зависят от нас»). Это говорит об отсутствии представлений о себе в будущем, о жизненных целях, своей самореализации в различных сферах жизни.

Жизненные перспективы старшеклассников обладают рядом особенностей. Большее значение имеют личностные потребности, занятия, вызывающие собственный интерес. В большинстве случаев поле профессиональной деятельности не уточняется, описываются лишь внешние характеристики, такие как «работать с документами», «еду в офис заниматься делами», «секретарша надоела со своими отчетами». Приведем примеры типичных сочинений.

*«Я утром в 7.00 встаю на работу. Жена и дети еще спят. Я как можно тише одеваюсь и завтракаю, и еду на своем Bentley по делам. У меня свой бизнес. Поздно вечером возвращаюсь домой. Жена приготовила ужин, в холодильнике. Сама легла спать, устала ухаживать за двумя детьми» (Мальчик, 16 лет).*

*«Я встаю пораньше утром, чтобы приготовить завтрак мужу и детям. Позавтракав, я с мужем собираюсь на работу в офис, а дети собираются в школу. После работы с мужем мы забираем детей из школы и все вместе идем в парк, кататься на каруселях, мы после карусели ели мороженое, нам так весело и хорошо, что и не заметили, как пролетело время. Уже поздно вечером мы приезжаем домой. Я приготовила вкусный пирог, чтобы порадовать семью. После чаепития сели смотреть телевизор, нам весело и смешно. Уже ночью уложила детей спать и прочитала им сказку. Все легли спать» (Девочка, 16 лет).*

Количество детей у старшеклассников ограничивается двумя. Семейное положение не отмечается в 23 % случаев («мать, воспитывающая сына одна», «я не хочу иметь детей и семью», «дома никто не ждет, и я не спешу»).

Развлечения девушки связывают с совместным отдыхом и с детьми. Юноши мероприятия подобного рода связывают с друзьями, клубами, важными встречами. Следует отметить наличие пассивных тенденций среди старшеклассников, «мы не знаем, как повернется жизнь», «пусть будет, как будет», «не очень люблю мечтать и планировать свое будущее». 4 % старшеклассников к 30 годам подводят итог своей жизни («Вроде бы все цели достигнуты, значит прожил не зря»). Это говорит о том, что временная перспектива укорочена.

Жизненные перспективы младших школьников отличаются четким представлением о собственном будущем: в сочинениях подробно описано профессиональное положение, распределение домашних и семейных обязанностей, образование, семейный статус, количество планируемых детей. Но, несмотря на конкретность, данные представления носят характер поверхностного суждения, являются формализованными, что объясняется подражанием действиям взрослых, опытом, полученным в социуме.

Особенностями жизненных перспектив подросткового возраста являются: выраженная потребность в социальном признании, отсутствие адекватной оценки своих реальных возможностей, низкий уровень осознания жизненных целей, преобладание

внешней мотивации, наличие неадекватно высоких материальных запросов; при этом высокий уровень поставленных целей и ценностей не поддерживается собственной активностью (в профессии, в образовании).

Жизненные перспективы старшеклассников характеризуются отсутствием четких жизненных планов, неопределенностью в обеспечении жизненных целей средствами, наличием высоких запросов в сфере как материальных, так и социальных перспектив, недостаточным уровнем рефлексии возможности своего жизненного выбора, низкой самостоятельностью и готовностью к самоотдаче ради реализации своих жизненных целей.

Жизненные перспективы школьников разного возраста включают в себя выраженные гендерные особенности, которые, в свою очередь затрагивают ценностно-смысловую сферу личности и оказывает значительное влияние на постановку целей, планирование будущего, собственной самореализации. С возрастом жизненные перспективы переосмысливаются, в них нарастает неопределенность, свойственная в целом ранней юности, однако в них видны тревожные симптомы: нарастание гедонистических стремлений и материальных притязаний, снижение ориентации на семью. При этом жизненные перспективы в любом возрасте остаются гендерно асимметричными и стереотипными, что плохо согласуется с реальными требованиями современного общества.

В конце подросткового — начале юношеского возраста происходит определение личностью своей жизненной позиции и на ее основе жизненной стратегии. Постановка жизненных целей, построение и осознание собственных жизненных перспектив — ведущее личностное образование, развитие которого в настоящий момент сопряжено с существенными сложностями. С одной стороны, трудности выбора неизбежны и даже нужны для молодых людей как предмет рефлексии, с другой — необходимо избежать «примитивности» и усредненности в построении жизненного пути. Поэтому помощь психологов и педагогов трудно переоценить.

## 2.2. Содержание и развитие жизненных перспектив студентов

В своей работе мы вслед за многими исследователями под жизненными перспективами личности будем понимать совокупность представлений человека о собственном будущем, упорядоченных относительно временной оси. Содержание жизненных перспектив составляет совокупность планируемых и ожидаемых в будущем событий, которые делают представления о будущем организованными и значимыми. Основными показателями жизненной перспективы являются: жизненная цель, смысл жизни, ценностные ориентации, наличие либо отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью на личностном уровне, временная перспектива, готовность к самостоятельному преодолению трудностей, самостоятельность личности, творческая направленность личности, самоактуализация, жизненная удовлетворенность, уровень стереотипии и др. По наличию данных характеристик, степени их отражения в построении личностью своей жизненной программы можно судить о сформированности жизненной перспективы, о способности утвердить себя независимой личностью и стать архитектором своего будущего.

Проблема жизненных перспектив студенческой молодежи связана с поиском личностью своего жизненного пути, выбором жизненных позиций, стремлением личности к реализации целевых установок, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества. Исследователь жизненных перспектив студентов В.С. Собкин ссылается на объективные противоречия в развитии личности молодого человека: значительные расхождения *Я-идеального* и *Я-реального* могут вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождаются иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости, одиночества [7: с. 56].

С одной стороны, поступление в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. В то же время на втором-третьем курсах у студентов нередко возникает вопрос о правильности

выбора вуза, специальности, профессии. Третий курс, как правило, становится переломным в решении вопроса о профессиональном самоопределении. С другой стороны, в рассуждениях о функциях высшей школы в жизни молодого человека подчеркивается множество негативных факторов в развитии современного высшего профессионального образования: кризис перепроизводства и невостребованность многих специалистов, отсутствие конкурса в вузы, инфляция диплома и падение статуса образования (наличие диплома о высшем образовании уже не дает существенных конкурентных преимуществ в трудоустройстве) [4]. Сюда же следует отнести отсутствие прямой связи между уровнем образования и доходами после обучения; растущий консюмеризм учащейся молодежи, выражающийся в нежелании прилагать усилия, тратить время, личные ресурсы для получения образования; потребительство и символизм как идентификация современной молодежи (ценность знаний меняется на ценность диплома, сертификата, портфолио, статуса вуза и пр.).

Среди типичных проблем жизненного самоопределения студенческой молодежи в современном обществе В.С. Собкин отмечает следующие: неравенство жизненных стартовых позиций молодежи разных слоев; перестройка в системе ценностей, потребностях и интересах, в структуре и динамике мотивов выбора профессии, получении высшего образования и учебной деятельности, жизненных планах и стратегиях жизненного самоопределения; неопределенность возможностей самореализации (в том числе профессиональной); задержка психосоциального становления; психосоциальные конфликты личности и т. д. [7: с. 41].

В такой социальной ситуации личностное и профессиональное самоопределение не может быть «легким и гладким». Накладывание возрастных и социальных факторов приводит к тому, что даже студенты старших курсов не вполне представляют свой жизненный путь, ждут инициативы родителей, отдаются на волю случая. Но исследования последних лет свидетельствуют о том, что есть еще один весьма значимый фактор развития жизненных перспектив — гендер. Жизненные модели и стратегии молодежи

становятся более вариативными. При этом «соответствие» девушек / женщин нетрадиционной модели поведения (поскольку профессиональная занятость вне дома стала неотъемлемой частью типичной жизненной стратегии девушек / женщин) не исключает вполне патриархальной системы представлений о женственности и женском предназначении (самореализация в сфере семейно-брачных отношений). Юноши демонстрируют более традиционные, а девушки, напротив, эгалитарные взгляды на различные аспекты жизнедеятельности [8–9]. Насколько значителен этот сдвиг, когда и в каких сферах жизни он происходит, в чем особенности представления о будущем девушек и юношей, — вот далеко не полный перечень вопросов для изучения жизненных перспектив студенческой молодежи.

Наше эмпирическое исследование было проведено на базе Института педагогики и психологии образования МГПУ (Москва) и МГПИ им. М.Е. Евсевьева (Саранск). В нем приняли участие 117 человек, из них: 31 девушка и 28 юношей младших курсов и 32 девушки и 26 юношей старших курсов. В исследовании использовались следующие методики:

1. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев) [5].

2. Метод свободного сочинения. Испытуемым предлагалось описать свой день через 10 лет. Полученные результаты обрабатываются с помощью метода контент-анализа. Семантическими единицами в сочинениях учащихся являются сферы жизнедеятельности (семейное положение, наличие детей, образование, работа / карьера, материальное положение, развлечения, домашние обязанности).

3. Для обработки эмпирических данных был использован метод математической статистики — угловое преобразование Фишера.

Наша задача была двоякой — проследить изменения в содержании жизненных перспектив от первого к выпускному курсу и выявить их гендерные особенности. В результате исследования смысложизненных ориентаций с помощью теста Д.А. Леонтьева нами были получены данные о том, что более половины девушек осознанно ставят цели в жизни, большинство считает свою жизнь эмоционально насыщенной и интересной. Такого же уровня

целеполагания юноши достигают только на старших курсах, а интерес к жизни у них отстает существенно и не выравнивается по отношению к девушкам к концу обучения. Удовлетворенность девушек результатами своей жизни достаточно стабильно (около 50 %), в то время как этот показатель у юношей резко падает к старшим курсам. Парадоксальными в этой связи выглядят представления у преобладающего большинства юношей о себе как о сильной личности и возможности управлять собственной жизнью. У девушек эти показатели даже к окончанию обучения не достигают подобного уровня (см. табл. 1).

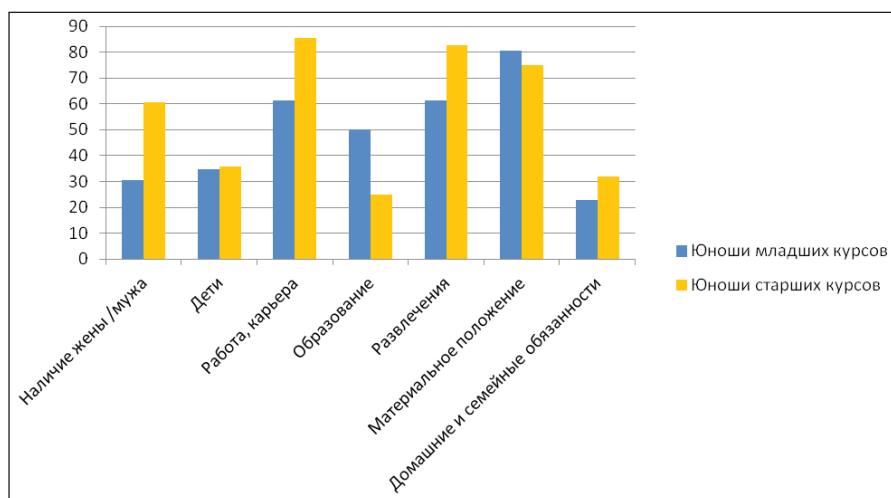
**Таблица 1**

**Эмпирические значения критерия Фишера при сопоставлении смысложизненных ориентаций у студентов младших и старших курсов педагогического вуза (методика Д.А. Леонтьева)**

Название и субшкалы	Юноши		Девушки	
	млад- шие курсы	стар- шие курсы	млад- шие курсы	стар- шие курсы
Субшкала № 1. Цели в жизни	38,5 %	57,2 %	62,5 %	58 %
φ*эмп.	1,373		0,353	
Субшкала № 2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	34,6 %	46,4 %	65,6 %	67,7 %
φ*эмп.	0,885		0,179	
Субшкала № 3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией	73,1 %	25 %	43,8 %	48,4 %
φ*эмп.	3,686**		0,369	
Субшкала № 4. Локус контроля — Я. Представление о себе как о сильной личности	76,9 %	78,5 %	50 %	64,5 %
φ*эмп.	0,151		1,167	
Субшкала № 5. Локус контроля — жизнь, или управляемость жизни	80,8 %	82,1 %	46,9 %	74,2 %
φ*эмп.	0,125		2,25*	

$\varphi^* \leq 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi^* \leq 2,31$  ( $\rho \leq 0,01$ )

Для изучения содержания жизненных перспектив студентов мы использовали метод свободного сочинения. Качественный анализ сочинений позволил нам сделать следующие выводы. Юноши, обучающиеся на младших курсах, особое место отводят получению образования, построению карьеры и высокому материальному положению («закончил вуз», «становлюсь бизнесменом», «была бы хорошая зарплата»). В свою очередь, юноши старших курсов уже отводят важное место полной семье («стал отцом», «забочусь о жене и детях»), в то же время ориентация на карьеру еще более вырастает, но не находит связи со сферой образования (см. рис. 3).



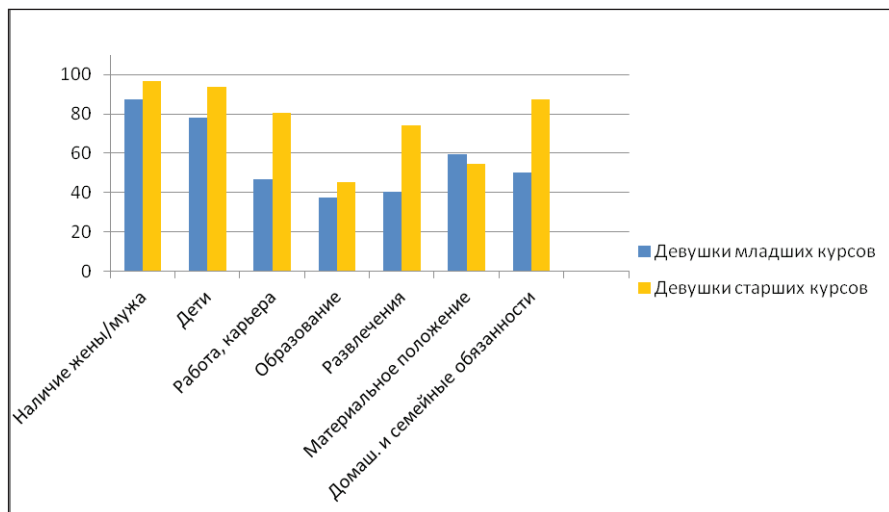
**Рис. 3.** Динамика жизненных перспектив юношей

Девушки младших и старших курсов в описании своего дня главное место отводят мужу, уходу за детьми, и выполнению домашних обязанностей («сразу разбудить детей», «собрать детей в школу», «готовлю мужу ужин»). Тем не менее, роль образования и карьеры в представлениях о будущем девушек занимает существенное место (более половины девушек пишут об этом), и к старшим курсам она возрастает (см. рис. 4).

Сравнивая данные теста и сочинения, можно предположить, что девушки более уверены в собственных убеждениях о ценности семьи, любимого человека, родителях, учебной группе,



в собственных желаниях, и они позитивно оценивают влияние на их жизнь данных факторов. Однако юноши ориентированы на более высокие социальные позиции, т. е. статусы, и оценивая себя в настоящем, студенты чувствуют неудовлетворенность, оглядываясь на прожитый отрезок жизни.



**Рис. 4.** Динамика жизненных перспектив девушек

Интерпретация таких результатов приводит к противоречивым лишь на первый взгляд выводам: большинство девушек ставят осознанные цели и оценивают свою жизнь как насыщенную и эмоциональную, однако ее результаты и возможность ее контролировать они оценивают намного скромнее, что, возможно, есть следствие несоответствия вложенных сил и полученных результатов.

У юношей мы обнаруживаем обратное противоречие: преобладающее большинство удовлетворено результатом и чувствуют себя уверенно, однако не видят целей и не ощущают интереса и насыщенности жизни. Соотнесение данных теста с содержанием сочинений приводит к выводу о том, что содержание жизненных перспектив у юношей и девушек очень различается и «перекликается» у трети студентов.

Близкие значения по содержанию будущих сфер жизни и смысложизненным ориентациям были получены при изучении жизненных перспектив студентов колледжа на разных ступенях обучения — начальной и средней (НПО и СПО).

**Таблица 2**

**Эмпирические значения критерия Фишера  
при сопоставлении смысложизненных ориентаций  
у студентов колледжа (методика Д.А. Леонтьева)**

Название и субшкалы	Юноши		Девушки	
	НПО	СПО	НПО	СПО
Субшкала № 1. Цели в жизни	41,2 %	50 %	38,5 %	70 %
φ*эмп.	0,508		1,529	
Субшкала № 2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни	47,1 %	62,5 %	30,8 %	60,0 %
φ*эмп.	0,89		1,415	
Субшкала № 3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией	70,6 %	37,5 %	38,5 %	40,0 %
φ*эмп.	1,944*		0,071	
Субшкала № 4. Локус контроля — Я. Представление о себе как о сильной личности	41,2 %	60,5 %	46,2 %	50,0 %
φ*эмп.	1,232		0,181	
Субшкала № 5. Локус контроля — жизнь, или управляемость жизни	35,3 %	43,8 %	46,2 %	61,5 %
φ*эмп.	0,5		0,785	

$\varphi^* \leq 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi^* \leq 2,31$  ( $\rho \leq 0,01$ )

Студенты группы СПО гораздо чаще в своих сочинениях, нежели студенты группы НПО, упоминают о полученном образовании и связанном с ним материальном положении, а также перечисляют домашние и семейные обязанности, которые им предстоит выполнять (см. табл. 3). Возрастная динамика присутствует очевидно,

растет локус контроля и постановка целей, однако подтверждается факт падения степени удовлетворенности у юношей (табл. 2).

Таким образом, содержание перспектив юношей к окончанию обучения претерпевает значительные изменения. Так, например, уже значительная их часть задумываются о своем семейном положении, но по-прежнему ведущую роль отводятся работе и развлечениям. В свою очередь, жизненные перспективы девушек остаются более стабильными. Мы предполагаем, что уже на ранних этапах студенческой жизни девушки начинают планировать семейную жизнь, вследствие чего воспитание детей и создание семейного уюта занимает главное место среди перспектив у девушек-студенток младших курсов. Становясь старше, они не только оценивают себя как хранительниц семейного очага, но и начинают осознавать необходимость и ценность образования и профессиональной деятельности как неотъемлемой части самореализации.

**Таблица 3**

**Эмпирические значения критерия Фишера при сопоставлении сфер жизнедеятельности студентов колледжа (данные сочинений)**

Сферы жизнедеятельности	НПО/СПО	
	НПО	СПО
Наличие мужа/жены	63,3 %	57,7 %
φ*эмп.	0,429	
Дети	46,7 %	65,4 %
φ*эмп.	1,414	
Работа, карьера	60 %	65,4 %
φ*эмп.	0,418	
Образование	10,3 %	30,8 %
φ*эмп.	1,94*	
Развлечения	50 %	30,8 %
φ*эмп.	1,47	
Материальное положение	30 %	53,8 %
φ*эмп.	1,821*	
Домашние и семейные обязанности	23,3 %	46,2 %
φ*эмп.	1,821*	

$\varphi^* \leq 1,64$  ( $\rho \leq 0,05$ ) и  $\varphi^* \leq 2,31$  ( $\rho \leq 0,01$ )

Вероятно, большая часть юношей на этапе поступления в вуз пока не задумываются о своих целях на большую временную перспективу, а получение образования имеет значимость только на первых годах обучения. На старших курсах юноши также начинают создавать свои семьи, соответственно, на первый план выходит их обеспечение, что обещает только достойная работа и карьерный рост. Однако не может не тревожить факт резкого снижения удовлетворенности своей жизнью у юношей, что, по нашему мнению, подтверждает идею о кризисе современной мужской роли и идентичности, высказываемой многими исследователями (М. Киммел, И.С. Кон, С. Ушакин и др).

Очевидно, жизненные перспективы студентов за период обучения действительно существенно изменяются, приоритетными направлениями становятся создание семьи и профессиональная деятельность, значимость образования при этом относительно низкая, но содержание жизненных перспектив, а также уровень удовлетворенности жизнью остаются гендерно асимметричными. К концу обучения как у юношей, так и у девушек растет осознание своей профессиональной идентичности. Однако значительная часть выпускников имеет внепрофессиональную направленность жизненных перспектив.

### *Литература*

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская. – СПб. : Алетей, 2001. – 304 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 2002. – С. 137–145.
3. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М.: Просвещение, 1999. – 201 с.
4. Завадовский В.В. Общефилософская методология инновационного образования / В.В. Завадовский // Философия образования. – 2011. – № 6 (39). – С. 11.
5. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–65.
6. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в парадигме психологического знания / И.А. Ральникова // Психологический журнал. – 2009. – Т. 12. – № 3. – С. 15–19.

7. Собкин В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы / В.С. Собкин. – М.: Академия, 2009. – 211 с.

8. Скутнева С.В. Гендерное измерение жизненного самоопределения молодежи: монография / С.В. Скутнева. – Тольятти: Изд-во ТГУС, 2007. – 131 с.

9. Явон С.В. Молодежь в динамике гендерного пространства в условиях трансформации современного российского общества: монография / С.В. Явон. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2010. – 332 с.

## ГЛАВА 3

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВАХ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

---

#### 3.1. Профессиональные цели в жизненных перспективах студентов педагогического вуза и педагогов-практиков

В настоящий момент исследование психологических аспектов осознания, постановки и достижения целей деятельности становится весьма актуальным. Во-первых, введение ФГОСов акцентирует вопрос о результатах профессиональной деятельности педагога, то есть достижении поставленных образовательных целей; во-вторых, обсуждение и постепенное введение профессиональных стандартов деятельности делает все более острой проблему развития педагога, то есть постановки целей профессионального развития; в-третьих, на научных и методических мероприятиях системы образования постоянно слышны жалобы на низкий уровень самостоятельности и способности ставить цели у педагогов, особенно начинающих, и, как следствие, упрек педагогическим колледжам и вузам в низком уровне подготовки. Цель данной работы — обобщить теоретические и эмпирические данные о феномене цели и целеполагания как психологического явления и компонента профессиональной деятельности, представить результаты изучения собственно профессиональных целей и целей профессионального развития в структуре жизненных перспектив у студентов педагогического вуза и педагогов-практиков.

Изучение цели, целеобразования и целеполагания осуществляется российскими психологами в современных исследованиях процесса мышления и особенностей личности в разных направлениях.

- Изучение мотивационно-смысловой регуляции данного процесса и его связи с доминирующими мотивами (А.Н. Леонтьев, Т.О. Гиневская, Я.З. Неверович, З.В. Манулейко и др.);

- Выявление внутренних механизмов и регуляторов процесса порождения целей (О.К. Тихомиров, В.А. Терехов, И.А. Васильев, Ю.Е. Виноградов, Л.И. Ноткин, В.В. Знаков, В.А. Петровский и др.);

- Исследование особенностей целеобразования и целеполагания в учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности (Р. Р. Бибрих, С.Ю. Черноглазкин и др.).

Когда мы употребляем понятие цель, то чаще всего имеется в виду конечный результат, однако хочется отметить, что процесс образования цели имеет временную протяженность и достаточно сложный механизм образования. Так, О.К. Тихомиров отмечает, что необходимо дифференцировать использование термина «цель», отмечая, что она употребляется в трех значениях: 1) осознанный образ будущих результатов; 2) предвосхищение будущих результатов; 3) формальное описание конечных ситуаций, задаваемых любой системе. К механизмам образования целей данный автор относит:

1. Преобразование побочного результата действия в цель на основе его осознания и связывания с мотивом;

2. Превращение неосознаваемых предвосхищений в цель на стадии подготовки практического действия;

3. Переформулирование целей при недостижении первоначально предвосхищавшегося результата;

4. Усвоение цели путем связывания ее с мотивом;

5. Выбор одной из множества задаваемых целей;

6. Превращение мотива в мотив цель;

7. Выделение промежуточных целей как фиксации препятствия, совместной практической деятельности, соотнесенности предмета с несколькими потребностями, частичного удовлетворения потребности предметом;

8. Переход от предварительных к окончательным целям.

9. Образование иерархии и временной последовательности целей» [27].

Осуществив достаточно полный анализ философских и психологических трудов по проблемам целей, целеобразования и целеполагания, И.А. Володарская и А.М. Митина делают вывод: «процесс целеполагания представляет неразрывное единство двух моментов: 1) идеального полагания цели — целеформирование; 2) реального ее полагания вовне, в объективно-предметную действительность — целереализация» [4: с. 7].

А.Г. Спиркин эту идею выражает через принцип опережающего отражения. У человека это опережение осуществляется в виде представления и целеполагания. «Каждый поступок предполагает как предвидение будущего, вытекающего из познания соответствующих связей и отношений вещей, так и программирование действия, которое должно привести к реализации поставленной цели» [34: с. 119]. Таким образом, цель играет роль перехода от сознания к действию, «мостика», непосредственно связывающего теоретическую и практическую деятельность.

М.Г. Макаров выделяет следующие функции и аспекты реализации цели: цель выступает в момент принятия решения в роли побуждения к началу действия, отправного пункта деятельности; цель не только «пускает действие», но и продолжает стимулировать духовное и физическое усилие на протяжении всего процесса; цель выполняет функцию направляющего и регулирующего хода действительного начала, с которыми соотносятся реальные операции, что позволяет вносить необходимые коррективы; цель как внутренний момент деятельности воплощается в строении последней, согласно тезису К. Маркса, сознательная цель «как закон определяет способ и характер действий»; цель играет роль содержания деятельности, сохраняясь на всем ее протяжении [21]. Таким образом, цель выступает в процессе практики как некоторая динамическая целостность.

Традиционно выделяя различные виды целей: цели разных областей деятельности и внутри определенной деятельности; далекие, близкие, актуальные; конечные и промежуточные; общие и частные; существенные и несущественные, отметим, что цель не просто отражает существующие возможности, но и выражает отношение субъекта к ним, оценку полезности их реализации. Одной из существенных особенностей сознательного целеполагания является его творческий характер, который выражается в способности человека уточнять решения в зависимости от новых обстоятельств, находить принципиально новые способы решения поставленной задачи, осуществлять коррекцию цели в зависимости от ее практического воплощения.



Постановка цели включает в себя элемент планирования, предвидения способов выполнения действий. Цель является проектом действия, определяющим характер и системную упорядоченность различных актов и операций. Она выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. В сложных формах деятельности данная сторона цели получает значительное развитие и выделяется в особую систему понятий и представлений — план или программу. Последние имеют общую гносеологическую природу. В них формируются конечные и промежуточные цели деятельности и определяется стратегия их достижения.

Основное назначение планов и программ — прагматическое: служить алгоритмом достижения целей. Так, Е.И. Головаха с позиции событийного подхода рассматривает будущее человека именно через жизненные цели, планы, ориентации и перспективы. Жизненные цели имеют достаточно определенную предметную очерченность, могут быть выражены в конкретных событиях жизненного пути. Жизненные планы являются средствами осуществления жизненных целей, их конкретизацией в хронологическом и содержательном аспектах. Они определяют порядок действий, необходимых для реализации жизненных целей, как основных ориентиров жизненного пути в будущем [5].

Чтобы план приводил к цели, сама цель должна быть предметно определена, а сроки ее реализации должны быть согласованы со сроком осуществления предыдущего ей плана. В противном случае разрыв между целями и планами окажется настолько велик, что возникает феномен недостижимости цели, например, получить хорошую работу можно в начале и в конце трудового пути при разных жизненных планах.

В ситуации, когда жизненные цели не реализуются, наличие ценностных ориентаций обеспечивает устойчивость личности. Ценностные ориентации и направленность личности стимулируют к постановке новых целей. Б.Ф. Ломов отмечает, что мотивы и деятельность принадлежат личности, которая их выполняет, где направленность выступает как системообразующее свойство личности,

в котором выражаются цели. Он пишет: «Следует различать цели деятельности и жизненную цель. Человеку приходится выполнять в течение жизни множество разнообразных деятельностей, в каждой из которых реализуется определенная цель. Но цель любой деятельности раскрывает лишь какую-то одну сторону направленности личности, проявляющуюся в данной деятельности. <...> Жизненная цель выступает в роли общего интегратора всех частных целей, связанных с отдельными деятельностями. Реализация каждой из них есть вместе с тем частная реализация (и в то же время развитие) общей жизненной цели личности» [20: с. 321].

В.А. Петровский, изучая психологическое содержание целеполагания, выделяет его как атрибутивную характеристику личности. В основу целеполагания входит «формирование исходной основы будущих проявлений активности, постоянное ядро в переходах: мотив – цель – задача» [26: с. 49]. В.Д. Шадриков выделяет цель как центральный, системообразующий компонент психологической системы деятельности. Он выделяет два аспекта цели: во-первых, как идеальный или мысленно представляемый ее результат; во-вторых, как уровень достижений, которого хочет добиться человек (как задача достичь определенных показателей) [38]. Применительно к профессиональной педагогической деятельности данное понимание особо значимо, поскольку акцентирует и уровень обученности, воспитанности, развитости учащегося как результат этой деятельности, и собственный уровень профессионализма педагога, выраженный в компетентности, статусе, должности, материальном положении и прочих индикаторах.

Умение педагога выстраивать цели образовательного процесса, владеть планированием как умением определять последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата; составлять план и последовательность действий; способность педагога к прогнозированию, к предвосхищению результата в развитии учащихся в современной образовательной ситуации играют решающую роль. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Формулирование педагогических целей отвечает

на вопрос: чему учить, какие задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этические, эстетические) должен уметь решать учащийся с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т. п.

Тем не менее проблема снижения уровня развития и формирования профессионального целеполагания педагогов фиксируется в разных аспектах. Так, в исследовании Н.Л. Гумеровой к анализу целеполагания студентов педагогического вуза применены когнитивный, деятельностный и ценностный критерии. По когнитивному критерию выявлена недостаточность теоретических знаний у студентов по педагогическому целеполаганию, непонимание значимости субъектной позиции участников целеполагающей деятельности: учебная цель осознается как должное и обязательное для ученика в учебном процессе и не мыслится студентами как область творческих проявлений педагога и учащихся. Деятельностный критерий показал, что у студентов не развиты умения выявлять функции и системные взаимосвязи этапов решения педагогических задач, что составляет суть целеполагающих умений: вычленять и формулировать проблему на основе анализа педагогической ситуации, обосновывать и выбирать пути достижения цели, анализировать логику в последовательности действий и следствия принятого решения. Использование ценностного критерия продемонстрировало, что у большинства студентов не сформирован образ будущего профессионала-учителя в качестве результата подготовки в вузе; поверхностны представления о способах планирования собственной образовательной траектории в вузе; недостаточны психолого-педагогические знания о самоорганизации учебного процесса; отмечен формальный подход к самоанализу учебной деятельности и зависимость процесса профессионального становления от контроля преподавателя [7].

Результаты исследования Е.В. Семеновой способности педагогов к целеполаганию показывают, что значительная часть (более 20 %) учителей характеризуется низкими показателями осмысленности жизни и наличия целей в будущем. Такие результаты могут быть обусловлены профессиональными деформациями (консервативность, авторитарность, преобладание

предметной направленности над гуманистической); эмоциональным выгоранием или хронической усталостью [33]. Мы полагаем, что одной из причин несогласованности профессиональных целей молодежи является противоречивость и внепрофессиональная направленность ценностных ориентаций, недостаточная определенность и недостаточная самостоятельность, готовность к самоотдаче в реализации жизненных целей.

Также нами было отмечено, что при исследовании процессов целеобразования и целеполагания, ряд авторов используют в своих исследованиях их как синонимы. Нами разделяется точка зрения Н.Е. Харламенковой [36], которая проблему целеобразования рассматривает как объективный механизм, действие которого происходит автономно от субъекта, от его индивидуальных проявлений, но с учетом условий и обстоятельств деятельности.

Д.А. Григорьев пишет: «целеобразование имеет естественный природный характер, появление новых целей как бы отдалается от действующего субъекта, становится не его живым действием, а скорее присущим ему свойством, целеобразование приобретает собственный онтологический смысл, целеполагание, наоборот подчеркивает прежде всего деятельность субъекта по постановке собственных целей» [6: с. 56].

В.Н. Пушкиным рассматривается два вида целеполагания: внутреннее и внешнее. Внешнее целеполагание обычно оказывается конкретизацией сформулированной извне цели, то есть самостоятельно поставленная проблема, как правило, выступает переход к более высоким, более абстрактным уровням мыслительной деятельности. В его работе на примере деятельности изобретателя осуществляется переход внешнего целеполагания в самостоятельную постановку проблемы. Самостоятельная постановка проблемы отличается от обычного полагания ситуативной, извне поставленной целью переходом на более высокий уровень обобщенной деятельности. Внутреннее целеполагание как основа интеллектуальной активности может быть обнаружено в любой деятельности, связанной с последовательным решением более или менее однотипных задач [30]. Из сказанного выше автор делает вывод, что внутреннее целеполагание,

лежащее в основе интеллектуальной активности, может быть названо обобщающим целеполаганием.

В учебном пособии «Мотивация и мотивы» Е.П. Ильин [11] представляет результаты исследования целеполагания в спортивной деятельности на разных этапах спортивной карьеры, проведенное Ю.В. Всеволодовой. Ретроспективный опрос спортсменов показал, что на начальном этапе спортивной карьеры цели тренировочной и спортивной деятельности планирует тренер. Больше половины спортсменов плохо представляют цели своей деятельности, доверяя тренеру. На этапе высших достижений к планированию целей подключается и спортсмен, он планирует знакомые ему цели (краткосрочные и промежуточные), однако новые цели по-прежнему ставит тренер. На этапе завершения спортивной карьеры тренер отказывается от участия в постановке профессиональных целей.

Г.О. Аствацатуров отмечает, что «целеполагание достаточно сложная, наиболее ответственная и, пожалуй, самая западающая часть работы учителей» [1: с. 54]. О.Л. Кириллова раскрывает психологические причины затруднений в постановке целей: не хотят брать на себя ответственность, чувство вины и низкая самооценка, не осознают важность целей в своей деятельности, не владеют алгоритмом постановки целей, мотив избегания неудачи [14].

В учебной деятельности чаще всего наблюдается процесс определения цели на основе выдвигаемых учителем требований и учебных задач. В.Т. Дорохина [9] рассматривает процесс целеполагания начальным звеном учебной деятельности, дает определение целеполаганию как процессу принятия задания, то есть выделения субъектом цели деятельности, адекватной заданию. Принятие задания — сложный, развертывающийся во времени процесс, имеющий несколько сменяющих друг друга стадий. Первая стадия: актуализация мотива — стимула, побуждающего субъекта к воспроизведению задания. Вторая стадия: восприятие задания, заключающегося в категоризации элементов его содержания. Третья стадия: смысловая оценка воспринимаемого содержания, которая представляет собой актуализацию смыслообразующего мотива. Четвертая стадия — конкретизация смыслообразующего мотива в материале задания,

то есть выделение цели деятельности и условий ее достижения. В качестве диагностических средств принятия задания выступают: степень осознанности учебного задания, уровень воспроизведения, решения практических задач. Критериями сформированности целеполагания будут выступать: усмотрение субъектом заданной цели, самостоятельный факт принятия учебного задания, то есть адекватность цели субъекта внешнему требованию, поставленному перед ним, самостоятельное продуцирование новых целей деятельности, независимо от условий.

Наше исследование развития жизненных перспектив студентов педагогического вуза отмечает, что профессиональная жизнь занимает 4 место среди жизненных ценностей и сфер после семьи, увлечений и физической активности [16]. Р.Р. Бибрих [3], изучавший студентов в период адаптации к вузу, отмечает взаимосвязь процессов мотивации и целеобразования, отмечает, что происходит перестройка мотивов и целей учебной деятельности. Автором обнаружено, что процессы перестройки целей не только определяются мотивацией, но в свою очередь влияют на ее развитие.

Способности к успешному целеполаганию в учебной деятельности лежат в основе способности к целеполаганию в деятельности профессиональной, формируя активную личность, умеющую самостоятельно намечать свои цели и создавать условия для их реализации. Так, при изучении профессионального целеполагания студентов мы использовали консультативные задачи индивидуального психологического консультирования, и лишь 45,8 % студентов оказались успешными в решении задач. Был также осуществлен анализ типичных затруднений студентов. Среди них основными являются: отсутствие контакта между консультантом и клиентом, ошибки в анализе условий проблемной ситуации клиента, подмена цели клиента, своей собственной [32].

Многие авторы подчеркивают значение целеполагания как необходимого условия самореализации в профессии. Так, С.П. Зуева определяет цель самоопределения в постепенном формировании внутренней готовности человека к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации

перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного). Принимая во внимание динамизм, изменчивость в современных условиях структуры профессиональной занятости в обществе, следует отметить открытость, незавершенность, а следовательно, и актуальность для личности процесса профессионального самоопределения. Остро встает вопрос о соотношении содержательных (цель и смысл профессиональной деятельности как миссии личности в обществе) и прагматических материальных аспектов (профессия как источник дохода) профессиональной деятельности [12].

В то же время обзор эмпирических данных по изучению целеполагания на разных выборках показывает, что данный феномен вполне укладывается в нормальное распределение, то есть 50–60 % имеют средний уровень развития целеполагания и по 10–20 % — высокий и низкий уровни соответственно. Таким образом, говорить о критическом состоянии данного явления некорректно, однако проблема действительно существует.

Данный обзор, помимо выявления сущности целей как значимой характеристики личности и компонента профессиональной деятельности педагогов, ставит перед нами ряд вопросов. Каково значение и содержание профессиональных целей будущих педагогов; какое место они занимают в жизненных перспективах студенческой молодежи, насколько дальний временной отрезок эти цели охватывают; наконец, является ли профессия и развитие в ней значимой жизненной целью студентов?

Эти и многие другие вопросы возникают в ситуациях, когда абитуриент выбирает вуз, осваивает дисциплины специальной подготовки, проходит практику. Известно, что на втором-третьем курсах у студентов нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. Третий курс, как правило, становится переломным в решении вопроса о профессиональном самоопределении. Не являются секретом множество негативных факторов в развитии современного высшего профессионального образования: кризис перепроизводства и невостребованность многих специалистов, отсутствие конкурса в вузы, инфляция

диплома и падение статуса образования (наличие диплома о высшем образовании уже не дает существенных конкурентных преимуществ в трудоустройстве). Сюда же следует отнести отсутствие прямой связи между уровнем образования и доходами после обучения; растущий консюмеризм учащейся молодежи, выражающийся в нежелании прилагать усилия, тратить время, личные ресурсы для получения образования; потребительство и символизм как идентификация современной молодежи (ситуация, когда ценность знаний меняется на ценность диплома, сертификата, портфолио, статуса вуза и пр.).

В такой социальной ситуации личностное и профессиональное самоопределение не может быть «легким и гладким». Накладывание возрастных и социальных факторов приводит к тому, что даже студенты старших курсов не вполне четко и осознанно представляют свой жизненный и профессиональный путь, ждут инициативы родителей, отдаются на волю случая.

Нами была поставлена задача: изучить особенности профессиональных целей в жизненных перспективах будущих педагогов и психологов. В исследовании приняли участие студенты педагогического факультета Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета и факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева. Методы, используемые на выборках разных вузов, отличались, но результаты обнаружили сходство, что и позволило установить ряд тенденций в развитии профессиональных целей будущих педагогов.

Сначала представим данные студентов МГПУ. Были использованы Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) и метод свободного сочинения «Мой день через 20 лет» (Л.В. Попова). В исследовании приняли участие 90 респондентов, из них 45 студентов первого курса бакалавриата и 45 выпускников специалитета и бакалавриата. Значения показателей шкал и жизненных сфер каждого испытуемого были усреднены, что позволило сформировать психологический

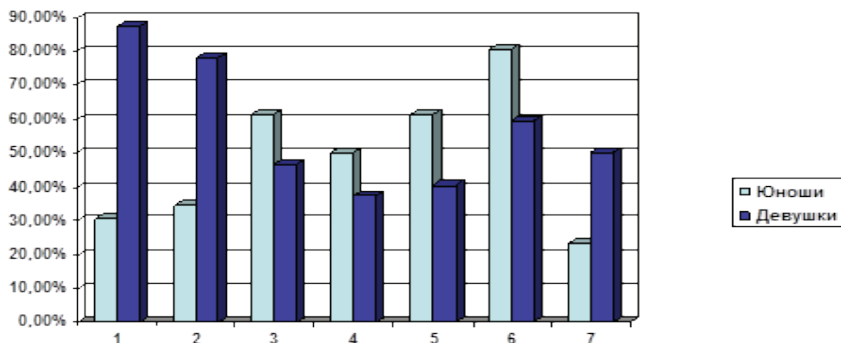


портрет среднестатистического респондента исследуемых групп и сделать их сравнительный анализ. Результаты представлены в таблице 4 и рисунке 5.

**Таблица 4**

**Показатели жизненных ценностей среднестатистического респондента групп первокурсников и выпускников (МТЖЦ)**

<b>Группы ценностей и сфер жизни</b>	<b>Терминальные ценности</b>	<b>Средние значения по группе первокурсников</b>	<b>Средние значения по группе выпускников</b>
Нравственно-деловые	Развитие себя	4	5,16
	Духовное удовлетворение	4,79	5,84
	Креативность	4,4	5,64
	Активные социальные контакты	4,18	4,98
Эгоистически-престижные	Собственный престиж	4,4	5,11
	Достижения	4,57	5,5
	Материальное положение	4,18	5,34
	Сохранение собственной индивидуальности	4,36	5,3
Жизненные	Семейная жизнь	5,2	6,13
	Увлечения	5,11	5,93
	Физическая активность	4,5	5,23
	Профессиональная жизнь	4,16	5,36
	Обучение и образование	4,14	4,93
	Общественная жизнь	3,84	4,89



**Рис. 5.** Сферы жизнедеятельности в жизненных перспективах юношей и девушек — студентов педагогического вуза:

*Семантические единицы:*

- 1 — наличие мужа/жены; 2 — наличие детей; 3 — работа/карьера;  
 4 — образование; 5 — развлечения; 6 — материальное положение;  
 7 — домашние и семейные обязанности

Как видно из таблицы 4, профессиональная жизнь занимает 4 место среди жизненных ценностей и сфер после семьи, увлечений и физической активности, что вполне коррелирует с данными сочинений. Обнаруженный нами в исследовании жизненных перспектив фактор гендерной асимметрии в понимании значимости сфер жизни наиболее выражен в представлениях о семье (наличие мужа / жены и детей), материальном достатке и домашних обязанностях. Представления о профессиональной деятельности и образовании имеют несущественный разрыв: в среднем половина юношей и девушек студентов упоминают в своем будущем о работе и учебе, причем в более 20 % сочинений описывается профессиональная деятельность, не соответствующая профилю обучения («у меня своя фирма в сфере продаж», «я руковожу большим отделом предприятия», «я работаю парикмахером» и пр. Более 15 % студентов не детализируют, какой работой они занимаются («иду на работу», «целый день на работе»).

Для сравнения представим данные студентов 80 человек выпускных курсов специалитета и бакалавриата факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического

института им. М.Е. Евсевьева. Студенты МордГПИ выполняли тест Рокича, его результаты представлены в таблице 5. Тест включает в себя два класса ценностей, где терминальные являются ценностями-целями, а инструментальные — ценностями-средствами. Мы использовали результаты только по терминальным ценностям, так как для нас интерес представляет цель — «интересная работа» (уточнение о том, что работа по приобретаемой специальности, давалось в инструкции). Обработка теста включала в себя ранжирование ценностей-целей: 1–5 места характеризуют наиболее значимые цели; 6–14 — нейтральные; 15–18 места — незначимые.

**Таблица 5**

**Процентное распределение студентов по значимости цели — интересная работа**

Цель-ценность	Положение терминальной ценности (интересная работа)					
	с 1 по 5 место		с 6 по 14 место		с 15 по 18 место	
	Значимая		Нейтральная		Незначимая	
	Кол-во, чел.	%	Кол-во, чел.	%	Кол-во, чел.	%
Интересная работа	20	25,00	57	71,25	3	3,75

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов курса нейтрально относятся к выбранной профессии педагога или психолога — (71,25 %), считают значимой целью овладение своей профессиональной деятельностью только 25 % студентов и лишь 3,75 % отвергают профессию педагога и психолога.

Однако тест Рокича, на наш взгляд, имеет недостаток, в нем представлены социально одобряемые ценности-цели и ценности-средства, что ограничивает возможности свободы выбора студента. Для исключения этого противоречия (заданности цели) нами перед студентами педагогами-психологами ставилась задача в неопределенных условиях: «Напишите сочинение «Мое будущее» (содержание и объем сочинения не ограничивались)».

При обработке данных в сочинениях студентов методом контент-анализа были получены следующие результаты: подавляющее

большинство студентов (97,5 %) отразило целевой компонент. Как правило, они указывали в своих работах от 1 до 5 целей (учебные, профессиональные, цели межличностного общения, цели, связанные с улучшением своего материального положения, с изменением своего семейного положения, а также прочие цели, которые нельзя было выделить в группы).

Среди этих работ нами было выделено несколько групп.

1 группа работ: 85,0 % студентов поставили цели в будущей профессиональной деятельности, однако как первоочередные их определили 28,9 % (с характерными высказываниями: «главное для меня заключается в том, чтобы сначала сделать карьеру» или «стать хорошим психологом»), хочется отметить тот факт, что в работах 21,4 % респондентов есть желание работать не по специальности (воспитателем в детском саду, открыть свое дело), а 50,0 % не конкретизируют свои профессиональные цели описывают их в обобщенном виде как: «работа для души» или выделяя критерии выбора профессии «минимально тратить время на работу», «иметь достойную зарплату».

Во 2 группу вошли работы, где студенты писали о первоочередных целях личного характера — 16,3 %. Нами были объединены сочинения с темами: общение, изменение материального положения и семейного статуса. Наиболее характерными для этой группы были высказывания: «хочется встретиться со старыми друзьями», «хочу жить и наслаждаться каждым ее моментом» «в будущем я представляю себя заботливой мамой и счастливой женой», «но высшим приоритетом для меня все-таки является семья».

В 3 группу вошли работы, в которых испытуемыми были указаны учебные цели — 38,8 %, главными они являются для 80,7 % этой группы. Примерами могут служить ответы: «учиться буду» или «мне бы хотелось закончить институт».

В 4 группу вошли работы 42,5 %, в которых студенты ставят цели саморазвития и самопознания, например, «хочу развивать свой потенциал», «после обучения в педагогическом институте буду поступать на экономический факультет», первоочередными они являются для 57,8 %. В представленных результатах нами

были выделены следующие общие особенности: желание позитивного, счастливого будущего; в большинстве работ отсутствие конкретизации цели. Мы не обнаружили работ, в которых бы был прописан алгоритм или способы достижения поставленных целей, лишь 28,9 % выпускников осознанно и конкретно осуществили постановку цели в рамках получаемой профессии.

Так как сочинение «Мое будущее» и тест Рокича — проективные методики, то они использовались нами для взаимопроверки и подтверждения результатов исследования. Сопоставляя количественные результаты этих методик по критерию  $\chi^2$  получаем следующие результаты:  $-\chi^2_{,5} = 2,38 \leq \chi^2_{0,5} = 3,84$ . Это означает, что распределение не отличается от равномерного, обе эмпирические совокупности можно считать выборками из одной генеральной совокупности, что свидетельствует о достоверности результатов в исследовании профессиональных целей будущих специалистов с помощью этих методик.

С позиций деятельностного подхода личность развивается, формируется, воспитывается в процессе ведущего вида деятельности. Для студентов ведущей является учебно-профессиональная деятельность. Следовательно, изучение профессионального целеобразования и профессионального целеполагания будущих педагогов-психологов возможно в процессе учебно-профессиональной деятельности при решении учебно-профессиональных и профессиональных задач.

В консультировании выделяются несколько моделей решения задач: педагогическая, медицинская, социальная, диагностическая и психологическая. Педагог-психолог чаще решает задачи в педагогической и психологической моделях индивидуального психологического консультирования, именно они и взяты нами для дальнейшего анализа. Проанализировав особенности структуры и решения задач в области индивидуального психологического консультирования по психологической модели, мы полагаем, что они могут служить средством диагностики профессионального целеполагания будущих педагогов-психологов, а решение консультативных задач — в педагогической модели целеобразования.

Педагогическая модель индивидуального психологического консультирования строится на изучении запроса обратившегося

клиента с целью получить необходимую для него информацию по вопросам обучения и воспитания. Задача педагога-психолога — дать информацию.

Для изучения профессионального целеобразования и целеполагания нами были составлены условия учебно-профессиональных консультативных задач. Консультативные задачи были разбиты на два блока в соответствии с моделями индивидуального психологического консультирования.

Профессиональная цель является конечным результатом формирующейся профессиональной деятельности, нас также интересует ее динамический аспект, то есть процессы профессионального целеобразования и профессионального целеполагания. Результаты исследования профессионального целеобразования в процессе решения учебно-профессиональных консультативных задач представлены в таблицах 6 и 7.

**Таблица 6**

**Процентное распределение студентов при изучении сформированности профессионального целеобразования в процессе решения учебно-профессиональных (консультативных) задач**

Уровень развития профессионального целеобразования	Баллы	Профессиональное целеобразование	
		Кол-во чел.	%
Высокий	5–6	34	42,5
Средний	3–4	14	17,5
Низкий	0–2	32	40

**Таблица 7**

**Процентное распределение студентов при изучении сформированности профессионального целеполагания в процессе постановки и решения профессиональных (консультативных) задач**

Уровень развития профессионального целеполагания	Баллы	Профессиональное целеполагание	
		Кол-во чел.	%
Высокий	9–12	13	16,25
Средний	5–8	11	13,75
Низкий	0–4	56	70

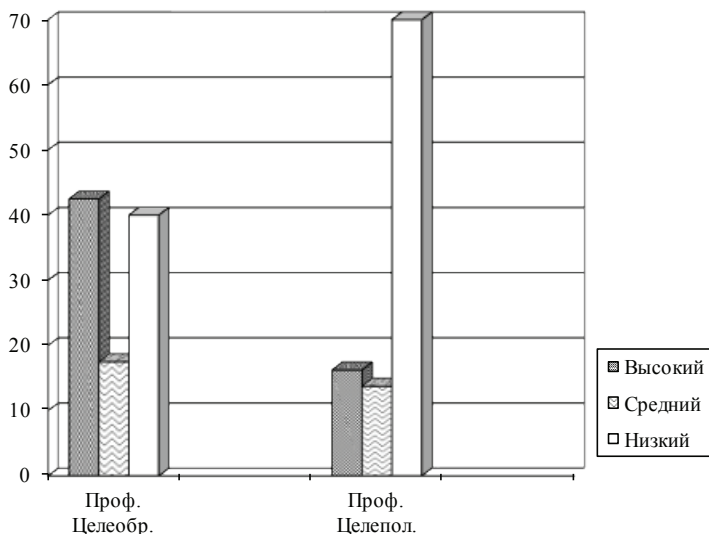
Анализируя полученные результаты, представленные в таблице 6, мы отметили, что высокий уровень развития профессионального целеобразования составляет 42,5 %, средний — 17,5 %, что является показателем успешного овладения студентами процессом профессионального целеобразования при постановке и решении учебно-профессиональных консультативных задач в педагогической модели. В то же время у 40 % студентов выявлен низкий уровень развития профессионального целеобразования. Это свидетельствует о несформированности у студентов умения выделять целевой компонент в учебно-профессиональных консультативных задачах.

Следующей и наиболее важной задачей нашего исследования стало изучение сформированности профессионального целеполагания в процессе постановки и решения профессиональных (консультативных) задач в психологической модели.

Результаты, представленные в таблице 7, свидетельствуют о том, что высокий и средний уровни развития профессионального целеполагания составляют 30 % (16,5 % и 13,75 % соответственно), низкий уровень сформированности профессионального целеполагания выявлен у 70 % студентов. Полученные результаты свидетельствуют, что обучение психологическому консультированию в традиционной системе обучения не эффективно и совпадает с проведенным ранее исследованием. Решение мы видим в разработке занятий с использованием интерактивных методов социально-психологического обучения.

Сопоставляя полученные результаты по решению студентами консультативных задач в педагогической и психологической моделях, можно отметить существенные различия в сформированности профессионального целеобразования и профессионального целеполагания, что и определило нашу следующую задачу — проанализировать особенности консультативных задач в педагогической и психологической моделях. Полученные данные представлены на рисунке 6.

Студенты с разной степенью успешности решают задачи в педагогической и психологической моделях индивидуального психологического консультирования. Будущие специалисты более успешно решают задачи в педагогической модели (42,5 %), и только 16,25 %



**Рис. 6.** Уровни сформированности профессионального целеобразования и профессионального целеполагания

успешны при решении консультативных задач в психологической модели. Процентное распределение студентов, имеющих средние значения, приблизительно одинаковые (17,5 %) при решении консультативных задач в педагогической модели и 13,75 % — в психологической. Существенные количественные различия были выделены и в группах студентов с низкими уровнями сформированности профессионального целеобразования (40 %) и профессионального целеполагания (70 %).

Данные результаты объясняются нами тем, что есть существенные различия в задачах, решаемых в разных моделях консультирования. Педагогическая модель индивидуального психологического консультирования строится на изучении запроса обратившегося клиента с целью получить необходимую для него информацию по вопросам обучения и воспитания. Задача педагога-психолога — дать информацию, например, к консультанту обращается мама подростка с проблемой: «...Как мне общаться с сыном? Он очень изменился в последнее время...» Данный тип задач направлен на воспроизводство известной информации



и был знаком студентам: подобные задачи ими решались по педагогической психологии и педагогике.

Консультационная задача в психологической модели предстает перед консультантом как проблемная ситуация, в которой не поставлена задача, не дана цель в готовом виде и не определен результат. В психологической модели консультирования консультант работает с психологическим контекстом проблемы обратившегося клиента. Как правило, клиент не осознает цели своего обращения, формулируя свою проблему, как проблему третьего лица, например, «... *Что мне делать с мужем?*» Как видно из обращения женщины, она полагает, что необходимо срочно психологу что-то делать с ее супругом. Психолог в ходе психологического интервью на этапе определения проблемы выявить «истинную» цель обращения женщины.

Консультативные задачи в психологической модели являются для студентов совершенно новыми, в своей учебной деятельности они ранее не встречали учебно-профессиональные задачи с неопределенным целевым компонентом. Несмотря на умение студентов на теоретическом материале определять модель консультирования, они решали ее в педагогической модели, не прорабатывая психологический контекст проблемы клиента. Кроме того, обучение студентов осуществлялось в большей степени в традиционной системе обучения, что на наш взгляд также влияет на успешность обучающихся при решении консультативных задач. Для определения значимости количественных различий в полученных результатах нами вычислялся  $\chi^2$ . Получаем следующие результаты:  $-\chi^2_{\text{э}} = 15,92 \geq \chi^2_{0,01} = 9,21$ , так как вычисленное эмпирическое больше критического значения, это означает, что расхождения между эмпирическими частотами статистически достоверны. На основании этого можно сделать вывод о том, что в основе решения этих задач лежат разные процессы — профессиональное целеобразование и профессиональное целеполагание, которые отличаются друг от друга степенью осознанности и активности в процессе постановки целей смоделированного процесса психологического консультирования.

Сопоставляя результаты решения консультативных задач студентами в педагогической и психологической моделях нами было выделено 4 группы студентов.

В первую группу вошло 20 % студентов, успешно решивших задачи в педагогической и психологической моделях консультирования. Вторую группу составили 55 % студентов — решивших задачи только в педагогической модели консультирования. В третью (12,5%) — студенты, решившие задачи в психологической модели, а в четвертую группу — студенты, не научившиеся решать задачи индивидуального психологического консультирования, что составило 12,5 %. С задачами индивидуального психологического консультирования в педагогической модели справилось 70 % студентов, в психологической модели 30 %. Хочется отметить, что часть студентов, которые решали консультативные задачи в психологической модели переходила на решение в педагогическую модель. По словам самих студентов, так им было легче. Таким образом, можно сделать вывод о том, что разная степень определенности целевого компонента клиента в структуре консультативных задач влияет на продуктивность решения задач в области индивидуального психологического консультирования.

Следующей задачей нашего исследования стало изучение взаимосвязей внутри целевого блока (целеполагание как личностная особенность, профессиональные цели — интересная работа, профессиональное целеобразование и профессиональное целеполагание). Для выявления взаимосвязи использовался метод ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 8.

**Таблица 8**

**Взаимосвязь профессиональных целей, профессионального целеобразования и профессионального целеполагания у студентов**

	Личностное целеполаг.	Цели-ценности	Проф. цели (Соч.)	Проф. целеобр.	Проф. целепол.
Цели-ценности		x	0,07	-0,12	-0,22**
Проф. цели (Соч.)			x	0,41*	0,32*
Целеобразование				x	0,61*
Целеполагание					x

*Примечание:* \* показан факт наличия статистически значимых различий при  $p = 0,01$ ; \*\* —  $p = 0,05$ .

Отмечается корреляционная связь учебно-профессиональных целей как с профессиональным целеобразованием, так и с профессиональным целеполаганием на 1 %-м уровне значимости. Нами не выявлена корреляционная связь между целями-ценностями и самостоятельно поставленными студентами профессиональными целями. Только процесс профессионального целеполагания взаимосвязан как с процессуальным аспектом целевого блока (профессиональное целеобразование), так и с профессиональными целями — результатами деятельности студентов, как самостоятельно ими поставленными на 1 %-м уровне значимости, так и данными при ранжировании по тесту Рокича  $r_{s_{\text{эмп.}}} = -0,22 \geq r_{s_{\text{кр}}} (p \leq 0,05)$  и являющимися отрицательными.

Несмотря на разные показатели успешности студентов при решении учебно-профессиональных задач в педагогической и психологической моделях, между ними существует тесная корреляционная взаимосвязь  $r_{s_{\text{эмп.}}} = 0,61 \geq r_{s_{\text{кр}}} (p \leq 0,01)$ .

Как справедливо указывает Е.П. Семенова, активизация студентов на постановку профессиональных целей возможна при одной существенной оговорке: выпускник вуза уже должен себя профессионально идентифицировать, «видеть» себя в профессии, т. е. осознавать не только наличие специальных знаний, умений и навыков в конкретной профессиональной области, но и прогнозировать собственное профессиональное развитие на основе целенаправленной деятельности [12].

Наше исследование демонстрирует, что характерной особенностью студенческой молодежи является противоречивость целей и ценностных ориентаций. В рейтинге жизненных целей профессиональная деятельность не имеет приоритета у большинства студентов педагогического вуза, соответственно профессиональные цели даже на выпускных курсах неконкретны, многие студенты их просто не формулируют; прямой связи профессиональных целей с обучением не наблюдается как минимум у трети студентов: указывают другую профессию, не связанную с обучением, около 20 % испытуемых, вообще не указывают профессиональную деятельность в своем будущем около 40 % студентов. Мы можем

констатировать превалирующую внепрофессиональную направленность целей и ценностных ориентаций студентов — будущих педагогов и психологов.

Целеполагание имеет свою специфику в разных профессиональных задачах, прежде всего алгоритмизированных и творческих. Мы констатировали низкий уровень развития профессионального целеобразования и целеполагания у будущих педагогов-психологов. В настоящий момент перед высшей школой стоит задача по разработке методов средств и условий формирования профессиональных целей как одного из важнейших компонентов учебно-профессиональной деятельности студентов, поскольку даже федеральный государственный стандарт подготовки магистров психолого-педагогического направления актуализирует данное направление работы лишь косвенно через рефлексию собственной деятельности обучающегося. Одним из возможных способов развития профессионального целеполагания является специально разработанный психологический тренинг, представленный в Приложении 1.

Такие результаты не могли не актуализировать вопрос об уровне развития и содержании профессиональных целей у педагогов-практиков. В целях изучения особенностей целеполагания современных педагогов мы использовали опросник выявления целей профессионального развития педагога (И.А. Виноградова). Опросник составлен на основе следующего понимания профессионального целеполагания: цель → ресурсы → барьеры (ограничения) → достижения → самореализация. Опросник позволяет определить ближайшие и отдаленные цели профессионального развития педагогов, выявить факторы, стимулирующие и препятствующие, профессиональному развитию педагога, определить потребности во взаимодействии с участниками образовательного процесса на пути достижения поставленных целей.

Опросник представлен в виде открытых вопросов:

1. Какие профессиональные цели Вы ставите перед собой в ближайшей перспективе?
2. Ваши возможности в достижении профессиональных целей.
3. Ограничения, которые Вы видите в достижении профессиональной цели.

4. С кем Вы сможете добиться поставленной цели?

5. Что будет для Вас максимальным успехом в профессиональном плане через 3, 5, 10 лет?

Ответы педагогов подвергались качественной и количественной оценке: анализ ответов, объединение ответов в смысловые группы; определение среднего количества встречаемости ответов выделенной смысловой группы, расчет процентного соотношения смысловой группы от абсолютного числа ответов. В исследовании приняли участие 211 педагогов начальной, средней и старшей ступени образования школ г. Москвы.

Ответы, полученные на первый вопрос, позволили нам выделить следующие особенности целеполагания профессионального развития педагогов:

- 49 % опрошенных педагогов ставят перед собой конкретные конструктивные цели, связанные с совершенствованием методики преподавания предмета соответственно ФГОС — 15 % педагогов, использованием новых технологий преподавания — 14 % педагогов, совершенствованием работы с одаренными учащимися — 4 % педагогов, желанием победить в профессиональном конкурсе — 3 % педагогов, желанием овладеть формами и методами внеурочной деятельности — 2 % педагогов, получением дополнительного образования (второе высшее образование) — 2 % педагогов, внедрением на практике личностно-ориентированного подхода — 1 % педагогов, желанием стать кандидатом наук — 2 % педагогов, желанием помочь ученикам в развитии способностей — 2 % педагогов, необходимостью разработать программно-методическое обеспечение образовательного процесса — 1 % педагогов, формированием коллектива учащихся — 2 % педагогов, желанием стать экспертом — 1 %;

- 40 % ответов педагогов можно отнести к категории «средства достижения целей профессионального развития педагога»: повышение квалификации — 21 % педагогов; подтвердить (получить) высшую категорию — 10 % педагогов; формирование мотивации учащихся — 3 %; создать свой сайт — 2 % педагогов; стать руководителем — 1 % педагогов; стать хорошим классным руководителем — 1 % педагогов; избежать профессионального выгорания — 1 %; повышение зарплаты — 1 %;

- у 17 % педагогов выявлены общие недифференцированные (неконкретные) общие цели, связанные с повышением профессионального уровня деятельности и самообразованием, с профессиональным ростом; с повышением качества образования;

- 11 % педагогов ориентированы на успешное завершение учебного года, достижения учеников. Это отражает общую тенденцию оценивать работу педагога по достижениям учащихся.

Таким образом, анализ ответов педагогов показал, что большая часть опрошенных педагогов (49 %) ставят перед собой конкретные профессиональные цели. Ответы 40 % педагогов можно отнести к средствам на пути достижения профессиональных целей, а 17 % педагогов характеризуются постановкой общих неизмеримых недифференцированных целей.

Анализ ответов на вопрос о возможностях педагогов в плане достижения профессиональных целей показал, что:

- 50 % педагогов указывают параметры, напрямую связанные с осознанием собственных возможностей, в том числе: профессиональные знания, умения, навыки — 12 %; опыт — 10 %; внутренняя мотивация — 7,5 %; профессионализм — 6 %; владение ИКТ — 4 %; целеустремленность 2%; четкая организация рабочего времени — 4,5 %; творческий подход к работе — 2 %. В ответах педагогов встречаются единичные указания на такие качества, как целеполагание, требовательность к себе, любовь к профессии; уравновешенность;

- 46 % опрошенных педагогов в качестве возможностей достижения профессиональных целей указывают параметры, связанные не с их собственными возможностями, а внешними обстоятельствами, необходимыми для достижения поставленных целей, в том числе: достаточное финансирование, материально-техническая база — 21 %; курсы повышения квалификации — 11 %; необходимость хорошей методической базы — 8 %; необходимость дополнительных занятий, факультативов — 3 %; необходимость времени — 2 %; необходимость свободы в работе — 1%;

- 5 % педагогов связывают возможности достижения своих профессиональных целей с ответственным отношением к учебному процессу учащихся и педагогов;

- безграничность своих возможностей отмечают 10 % педагогов.

По мнению педагогов, основными ограничениями в достижении целей профессионального развития являются:

- нехватка временных ресурсов — 24 % педагогов;
- большое количество отчетной документации — 15 % педагогов;
- условия работы — 7 % педагогов;
- большая наполняемость класса — 4 % педагогов;
- отсутствие технического оснащения — 4 % педагогов;
- ФГОС — 4% педагогов;
- недостаточность знаний и опыта у педагога — 4% педагогов;
- недостаточное финансирование — 3 % педагогов;
- занятость и незаинтересованность детей — 3 % педагогов;
- невозможность работы по выбранной программе — 3% педагогов;
- возраст педагога — 3% педагогов;
- недостаточность знаний и недостаточный уровень развития учеников — 2 % педагогов;
- отсутствие или недостаточное количество часов по предмету — 2 % педагогов;
- чрезмерный контроль со стороны администрации — 2 % педагогов.

Единичные ответы педагогов касаются личных обстоятельств, отсутствия полноценного рабочего места, формальности курсов повышения квалификации, непонимания со стороны коллег и родителей, большой затраты человеческих ресурсов, неуверенности в своих силах, состояния здоровья, недостаточного знания ИКТ, недостаточности методических разработок и необъективной оценки профессиональных качеств (примерно 12 % опрошенных педагогов). Часть опрошенных педагогов (12,5 %) не видят (или не хотят видеть) преград профессионального развития.

Таким образом, результаты опроса показывают, что педагоги связывают риски профессионального развития с внешними обстоятельствами и проблемами других людей (85 %), а не со своими личностными особенностями, которые выступают в качестве определяющего фактора профессионального развития (12 % ответов педагогов).

Также характер ответов педагогов показывает, что они не могут определить риски на пути достижения поставленных целей.

Добиваться поставленных целей большинство педагогов планируют в сотрудничестве: с коллективом школы, родителями, учащимися — (75 % опрошенных педагогов); с помощью методистов управления образованием — (17 % опрошенных педагогов); 9 % педагогов планируют достижение поставленной цели самостоятельно. В определении направлений сотрудничества педагоги также отмечают: авторов учебников, курсы повышения квалификации, профессионалов в области образования.

Анализ данных опроса показал, что успех в профессиональном плане педагоги связывают:

- с достижениями учащихся — 43 % педагогов;
- с удовлетворением от деятельности — 8,5 % педагогов;
- с получением высокой зарплаты — 7,5 % педагогов;
- с продвижением по карьерной лестнице — 7,5 % педагогов;
- с получением званий, ученых степеней, премий — 7 % педагогов;
- с получением высшей квалификационной категории — 6 % педагогов;
- с увлеченностью учеников предметом (желание учиться) — 5 % педагогов;
- с овладением новыми технологиями — 3 % педагогов;
- с получением благодарности от учеников и родителей — 3 % педагогов;
- с получением дополнительного образования — 2 % педагогов;
- с возможностью составления учебника — 2 % педагогов;
- с качеством преподавания — 2 % педагогов;
- с желанием освоить интерактивную доску — 1 % педагогов.

Часть педагогов правдиво отмечают, что не ставят цели на ближайшее будущее (11 %), 12 % педагогов имеют недифференцированное представление о своем профессиональном будущем (самосовершенствование, «еще продержаться» и т. д.). Проектирование целей на отдаленную перспективу (5, 10 лет) у педагогов не отмечается (исключение — 2 педагога). Таким образом, мы видим,



что основой профессионального успеха большинства педагогов выступает как внутренняя, так и внешняя мотивация, например, инструменты профессиональной деятельности.

На основании проведенного опроса мы можем сделать следующие *выводы*:

- 49 % педагогов ставят перед собой конкретные профессиональные цели. Часть ответов педагогов относительно целей профессионального развития можно отнести к частным задачам на пути достижения профессиональных целей (40 %), 17 % педагогов не имеют четких измеримых профессиональных целей.

- В качестве факторов, стимулирующих достижение целей профессионального развития, по мнению педагогов, выступают: опыт, внутренняя мотивация, профессиональные знания, умения, навыки, целеустремленность, целеполагание, требовательность к себе, четкая организация рабочего времени. При этом большая часть педагогов (51 %) связывает достижение целей профессионального развития с внешними обстоятельствами, а не с собственными возможностями.

- Большинство педагогов не способны соотносить цели с преградами на пути достижения поставленных целей и оценить риски профессионального развития. При этом 85 % педагогов связывают риски профессионального развития с внешними обстоятельствами, а не своими личностными особенностями (12 % педагогов), которые выступают в качестве определяющего фактора профессионального развития.

- Педагоги планируют достижение поставленных целей во взаимодействии с участниками образовательного процесса (коллегами, учащимися, родителями, администрацией).

- Успех в профессиональном плане педагоги связывают: с достижениями учащихся, с получением высшей квалификационной категории, с получением званий, премий, с получением высокой зарплаты, с продвижением по карьерной лестнице;

- Часть педагогов характеризуется недифференцированным представлением о своем профессиональном будущем;

- Педагоги не проектируют свое профессиональное развитие в отдаленной перспективе.

Обработка данных опроса педагогов позволила выявить факторы, стимулирующие и препятствующие профессиональному развитию педагогов. Факторы, стимулирующие / препятствующие профессиональному развитию педагогов: собственная инерция, отсутствие мотивации; отсутствие поддержки и помощи со стороны руководителей, содействие со стороны педагогов, родителей; разочарование из-за прежних неудач; недоброжелательность окружающих, плохо воспринимающих перемены и стремление к лучшему; нехватка времени; ограниченные материально-технические ресурсы; неумение ставить конкретные цели и планировать их достижение; достижения обучающихся; использование ИКТ.

Выделенные факторы в различных условиях выступают как стимулирующие, а также могут становиться ограничениями в профессиональном развитии педагогов. Из проведенного опроса мы видим, что назрела потребность в изменениях и педагоги ее ощущают, но как и в каком направлении необходимо двигаться, педагог не всегда в состоянии разобраться.

Данные опроса были дополнены результатами выполнения задания «Составляющие профессионального». Анализ полученных данных свидетельствует о том, что в качестве значимых составляющих профессионального успеха большинство педагогов выделяют: интерес учащихся, поддержку и признание администрации и коллег, поощрения, образовательную среду, удовлетворенность работой. В ходе рефлексии выполнения задания было выявлено, что большинство педагогов не соотносят успех в профессиональной деятельности со своей внутренней мотивацией, с побуждением к изменениям собственной личности и профессиональной деятельности, перекладывая ответственность на учащихся (низкая мотивированность) и нежелательные внешние обстоятельства.

Даже та часть педагогов, которая в качестве важной составляющей профессионального успеха видит мотивацию, пытается использовать механизмы объектной и обстоятельственной атрибуции, когда причины успеха и неудачи собственных действий приписываются объекту, на который обращено действие, или обстоятельствам.

Таким образом, полученные данные позволяют нам констатировать факт, что для большинства педагогов, принявших участие в исследовании, характерно отношение к себе как к объекту своей профессиональной деятельности. В связи с этим назрела необходимость формирования у педагога нового типа отношений к профессиональной деятельности, нового отношения к участникам образовательного процесса, нового отношения к себе как к субъекту своей профессиональной деятельности.

Осознание необходимости профессионального развития побуждает педагога к саморазвитию, самореализации, что приводит к повышению результативности деятельности, к вовлеченности в деятельность, повышению уровня своей компетентности, формированию внутренней мотивации своей профессиональной деятельности. Пониманию возможной логики собственного развития помогают стадии становления субъектности:

1. Принятие человеком на себя ответственности за непредвзятый заранее исход своих действий (проявление себя как субъекта предстоящих действий);

2. Признание возможности реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата и своей способности желаемое реализовать (проявление себя как субъекта целеполагания);

3. Реализация открывающейся возможности в совершаемых по собственной воле действиях (проявление себя как субъекта совершаемого здесь и теперь действия);

4. Принятие ответственного решения о завершении действия (проявление себя как первопричины, субъекта окончания действия);

5. Оценка результата как лично значимого новообразования, детерминированного собственной активностью (проявление себя как субъекта состоявшегося действия) [25].

Традиционно большинство педагогов имеют представления о себе самом, своем месте, своих характеристиках — как заданные во многом извне, как нечто само собой разумеющееся. Педагогу необходимо самостоятельно определить цели своего профессионального развития, основываясь на собственном понимании

своих возможностей, потребностей и требований современной образовательной системы.

Определяя собственную траекторию профессионального развития, педагог становится своеобразным автором самого себя, становится субъектом своей профессиональной деятельности. Проектирование профессионального развития является составной частью профессиональной деятельности педагога. Педагог самостоятельно определяет траекторию своего профессионального развития без уподобления и копирования чужого опыта. В связи с этим необходим комплекс мер, ориентированных на осмысление педагогами необходимости профессионального развития. В рамках подготовки бакалавров и магистров психолого-педагогического направления мы подготовили и апробировали обновленный модуль образовательных программ (см. Приложение 1), позволяющий проектировать профессиональную деятельность, развивать целеполагание, разрабатывать индивидуальную образовательную траекторию педагога на разных этапах профессионального пути.

### *Литература*

1. Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока: пособие / Г.О. Аствацатуров. – Волгоград : Учитель. 2009. – 118 с.
2. Бабаева Ю.Д. Исследование процесса целеобразования в интеллектуальной деятельности человека в условиях использования ЭВМ: дис. ... канд. психол. наук / Ю.Д. Бабаева. – М., 1978. – 258 с.
3. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования: дис. ... канд. психол. наук / Р.Р. Бибрих. – Казань, 1987.
4. Володарская И.А. Проблема целей обучения в современной педагогике: учебно-метод. пособие / И.А. Володарская, А.М. Митина. – М.: МГУ, 1989. – 72 с.
5. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.
6. Григорьев Д.А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации (на материале становящейся деятельности): дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Григорьев. – М., 1998. – 159 с.
7. Гумерова Н.Л. Психолого-педагогические условия развития целеполагания в профессиональном становлении студентов педагогического вуза / Н.Л. Гумерова // Сибирский педагогический журнал (г. Новосибирск). – 2007. – № 6.

8. Долгоруков А.М. Методология политического действия. Рабочая тетрадь: спецкурс по политическому управлению / А.М. Долгоруков. – М. : МИУ, 2005. – 167 с.
9. Дорохина Т.В. Формирование целеполагания как компонента учебной деятельности в зависимости от типа обучения / Т.В. Дорохина // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 73 – 83.
10. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования: учеб. пособие / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2004. – 368 с.
11. Знаков В.В. Мнемические компоненты целеобразования в мыслительной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / В.В. Знаков. – М., 1977. – 183 с.
12. Зуева С.П. Самореализация человека в профессиональной деятельности / С.П. Зуева // Концепт. – 2013. – № 02 (февраль) // URL: <http://e-koncept.ru/2013/13027.htm> (дата обращения: 17.03.2015).
13. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
14. Кириллова О.Л. Бросок к цели: практическое пособие / О.Л. Кириллова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 288 с.
15. Ключко В.Е. Целеобразование и формирование оценок в ходе постановки и решения мыслительных задач: дис. ... канд. психол. наук / В.Е. Ключко. – Караганда, 1977. – 223 с.
16. Ключко О.И. Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза / О.И. Ключко // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 4.
17. Корнилова Т.В. Целеобразование при решении задач с ЭВМ и в условиях общения: дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Корнилова. – М., 1980. – 237 с.
18. Кочюнас Р. Основы индивидуального психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
19. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1998. – 254 с.
20. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
21. Макаров М.Г. Категория «цель» в марксистской философии / М.Г. Макаров. – Ленинград, 1977. – 190 с.
22. Методические указания к лабораторным занятиям по психологии / Сост. Н.М. Пейсахов, Г.Ш. Габдриева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 45 с.

23. Мучински П. Психология, профессия, карьера: учебник / П. Мучински. – СПб. : Питер, 2004. – 539 с.
24. Ноткин Л.И. Психологические условия активизации процессов целеобразования в учебной деятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Ноткин. – М., 1983. – 178 с.
25. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности / А.С. Огнев. – М. : Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 137 с.
26. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: Российский открытый университет, 1992. – 224 с.
27. Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1977. – 259 с.
28. Психологическое консультирование: справочник практического психолога / Сост. С.Л. Соловьева. – СПб.: Сова, 2010. – 640 с.
29. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.
30. Пушкин В.Н. Психология целеполагания и проблемы интеллектуальной активности / В.Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1977. – № 5.
31. Самсоненко Л.С. Развитие способности к целеполаганию у педагогов в системе дополнительного профессионального образования / Л.С. Самсоненко // Письма в Эмиссия. Оффлайн». Февраль 2012 г. // URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1737.htm> (дата обращения: 17.03.2015).
32. Самосадова Е.В. Развитие профессионального целеполагания у будущих педагогов-психологов / Е.В. Самосадова // Акмеология 2008. – № 1 (25). – С. 48–53.
33. Семенова Е.В. Технологии профессионального целеполагания как фактор профессионального становления выпускника высшего образовательного учреждения / Е.В. Семенова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 4. – С. 29–32.
34. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политическая литература, 1972. – 303 с.
35. Терехов В.А. К характеристике процессов целеобразования при решении мыслительных задач / В.А. Терехов, И.А. Васильев // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 12–21.
36. Харламенкова Н.Е. Влияние концептивного стиля и социальных установок личности на особенности целеполагания: дис. ... канд. психол. наук / Н.Е. Харламенкова. – М., 1993. – 184 с.
37. Черноглазкин С.Ю. Моделирование профессионального становления личности учащихся ПТУ в самостоятельной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / С.Ю. Черноглазкин. – Казань, 1993. – 163 с.

38. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

39. Эсаулов А.Ф. Целеобразование в решении задач / А.Ф. Эсаулов // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: МГУ, 1979. – С. 101–105.

### **3.2. Динамика представлений о профессиональной карьере студентов специальности «Педагогика и психология»**

В современном динамично развивающемся российском государстве, в обществе всё более актуальной становится проблема подготовки кадров: научных, управленческих, военных, всё более востребованными становятся образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Это значит, что весьма актуальными для психологической науки становятся проблемы, связанные с построением и развитием карьеры. Именно профессиональная карьера дает возможность человеку реализовать свои способности, возможности и потребности. «Профессиональная карьера» — одно из базовых понятий современной науки. Выявление и использование основных закономерностей выбора и построения профессиональной карьеры, управление карьерой являются необходимыми элементами функционирования организаций. В связи с этим все больше появляется исследований, посвященных начальным этапам развития карьеры, в том числе — в процессе обучения в вузе.

Именно в период обучения в вузе происходит формирование карьерных ориентаций, что в свою очередь отражается в специфике постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом. Именно для этапа студенчества характерно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным

и личностным будущим, с требованиями, предъявляемыми конкретной профессией (Л.С. Грановская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Н. Кулюткин, И.С. Кон, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин, В.А. Якунин).

Прежде всего необходимо отметить, что интерес к проблеме представлений в современной науке проявляется в различных отечественных и зарубежных философских и психологических течениях, что является свидетельством сложности и значимости данной проблемы. Представления — образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или же продуктивного воображения. Преобразования представлений играют важную роль в решении мыслительных задач, особенно тех, которые требуют нового «видения» ситуации [3; 4; 7].

Социальные представления — элемент духовной жизни общества, отражающий особенности социальных отношений его носителя. Социальные представления задают диспозиции интерпретаций и ожиданий воспринимаемых индивидом ситуаций взаимодействия [16].

Как психологическая реальность обыденное сознание существует в форме представлений, образов, установок, стереотипов, отношений, диспозиций. В психике человека элементы обыденного сознания могут присутствовать на всех уровнях отражения, во всех формах. Больше всего они отражают содержание представлений [7]. Ряд исследователей (Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко) определяют представление как специфическое образование сознания, которое «является формой отражения объективной действительности, переходной от сенсорно-перцептивного к вербально-логическому уровню, следующей за ощущением и восприятием ступенью в прогрессивной линии развития когнитивных процессов».

В 60–70 гг. XX века во французской социальной психологии возникла концепция социальных представлений, которая была разработана С. Московичи при участии Ж. Абрика, Ж. Кодола, В. Дуаза, К. Херзлиш, Д. Жодале и др. Ключевым понятием концепции является понятие «социального представления», заимствованное из социологической доктрины Э. Дюркгейма. Одним из устоявшихся определений понятия «социальное представление» является



трактовка данного феномена как специфической формы познания, знания здравого смысла, содержание, функции и воспроизводство которых социально обусловлены. Согласно С. Московичи, социальные представления — это обобщающий символ, система интерпретации, классификации явлений; это совокупность понятий, выражений и объяснений, порождаемых повседневной жизнью [16].

В то же время, по мнению А.И. Донцова и Т.П. Емельяновой, концепция социальных представлений «...хотя и претендует порой на глобальные обобщения, в сущности, представляет собой конкретные объяснительные модели, отражающие определенный подход к явлению или их классу» [7: с. 136].

В России исследования в рамках концепции социальных представлений проводились в гораздо меньшей степени, однако отечественные психологи значительное внимание уделяли такому интегративному понятию, как «представление мира» или «образ мира». Этому вопросу посвящены работы А.А. Гостева, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.И. Миракяна, В.В. Петухова и др.

Ряд работ связан с профессиональными представлениями. В частности, обращалось внимание на то, что имеющиеся у субъекта профессиональные представления оказывают существенное влияние на его профессиональное развитие (В.Д. Брагина, В.В. Овсянникова, Л.А. Сергеева). Отмечается, что адекватные представления о профессии являются необходимым условием сознательного выбора трудовой деятельности с учетом интересов, желаний, возможностей и способностей (В.Г. Асеев, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников).

Е.А. Климов сосредоточил свое внимание на идее профессиональной относительности образа мира, которая рассматривается им в качестве частного выражения идеи групповой и индивидуальной относительности отображения объектной и субъектной реальности разными людьми [10]. Таким образом, представления в виде первичного образца управляют учебной и любой другой деятельностью, они составляют основное содержание знаний, умений и навыков, особенно тех, которые связаны с профессиональной деятельностью, с карьерой.

Карьера относится к проблемам, имеющим междисциплинарный характер. Вопросы карьеры рассматриваются не только в психологии (акмеологии, психологии управления, организационной психологии, психологии труда, социальной психологии), но и в исследованиях по педагогике, социологии, менеджменту, организационной культуре. Общее в многочисленных научных областях изучения карьеры связано с проблемой трудовой деятельности, становления человека как профессионала, изучения различных факторов карьеры, создания оптимальных условий организации сферы труда, управления профессиональным ростом на разных уровнях (образовательных систем, сфер занятости населения, организации, конкретной профессии и профессионального пути в контексте жизненного сценария личности).

Карьера — это динамическое явление, то есть постоянно изменяющийся и развивающийся процесс. Карьера может рассматриваться как в узком, так и в широком смысле. В широком смысле понятие «карьера» определяется как «общая последовательность этапов развития человека в основных сферах жизни (семейной, трудовой, досуговой)» [11]. Выделяют объективную, внешнюю сторону карьеры — это последовательность занимаемых индивидом профессиональных позиций, а субъективная, внутренняя сторона — это то, как человек воспринимает свою карьеру, каков его образ профессиональной жизни и собственной роли в ней.

Понятие «карьера» многозначно. Это и индивидуальный путь человека, и способ достижения результата в основной форме личностного самовыражения, это и достигнутый человеком результат деятельности, и социальный статус. В узком смысле карьера связана с трудовой, профессиональной деятельностью человека.

А.А. Агапов, А.Д. Кибанов, М.В. Сафонова в узком смысле карьеру связывают с трудовой деятельностью человека, с его профессиональной жизнью. Под карьерой понимают целенаправленный должностной и профессиональный рост, поступательное продвижение по служебной лестнице, изменение навыков, способностей квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника».

Карьера — это субъективно осознанные собственные суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом. Это поступательное продвижение по служебной лестнице, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника. Жизнь человека вне работы имеет значительное влияние на карьеру, является частью карьеры. Это продвижение вперед по однажды выбранному пути деятельности.

Смысл понятия «карьера» стремительно меняется. В традиционных представлениях под карьерой понимается продвижение сотрудника по служебной лестнице организации в рамках сферы его профессиональной деятельности. Иначе говоря, карьера — это индивидуально осознанная позиция и поведение, связанные трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека.

Одной из популярных зарубежных теорий карьеры является теория Д. Сьюпера, которую он представил в виде «радуги жизненных карьер». Он определил понятие «карьера» в его самом полном и всеобъемлющем смысле как последовательность и комбинацию ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни. В данной теории утверждается, что важнейшей детерминантой профессионального пути человека является его представление о своей личности — так называемая «профессиональная *Я-концепция*, которую каждый человек в жизни воплощает в серию карьерных решений. Избранная профессия и карьерные достижения оказывают сильное влияние на общую *Я-концепцию* и самооценку. По мере разворачивания карьеры происходит развитие профессиональной *Я-концепции*, которая достигает зрелости только в результате достаточного профессионального опыта. Обычно на это уходит от одного до десяти лет работы [23].

Таким образом, карьера — это процесс профессионального роста человека, роста его влияния, авторитета, статуса в среде, выраженный в его продвижении по ступеням иерархии, квалификационной лестницы, вознаграждения, престижа.

Теоретический анализ работ А.С. Гусевой, А.Я. Кибанова, А.А. Лобанова, Ж.В. Масликова, Е.А. Могилевкина, В.Л. Романова,

А.И. Турчинова, С.В. Шекшня позволяет выделить непсихологические факторы внешней организации (благоприятной или неблагоприятной) карьерного пространства и психологические факторы, к которым относятся: организационно-психологические и личностные [17].

Одним из личностных факторов, оказывающих существенное влияние на формирование и развитие карьеры являются карьерные установки (ориентации). Карьерные ориентации — это есть смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своего профессионального развития, это индивидуальное сочетание и последовательность реализации профессиональных замыслов, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении всей жизни [12].

Карьерные ориентации являются важным составляющим элементом профессиональной *Я-концепции*, возникают в процессе социализации на основе и в результате накопления профессионального опыта в начальные годы карьеры и служат для управления, стабилизации и интеграции индивидуальной карьеры. В качестве синонимичных понятий используются: «карьерная цель или ориентации» (И. Миллер, Г. Гордон), «цель работы» (Т. Элиен), «карьерные предпочтения» (Р. Катц), «якоря карьеры» (Э. Шейн).

Как считают Е.А. Климов [10], В.М. Цветаев [19] и др., выбор карьеры является одним из наиболее важных решений, которое человек принимает в своей жизни, так как достижения человека в той или иной сфере деятельности зависят от соответствия между его личностью и характером его работы, а также от совмещения личных ожиданий в области личной карьеры с возможностями организации.

Планирование карьеры состоит в определении целей развития карьеры и путей, ведущих к их достижению. Пути реализации целей развития представляют собой последовательность должностей, на которых необходимо поработать, прежде чем занять целевую должность, а так же набор средств, необходимых для приобретения требуемой квалификации. Это сопоставление потенциальных возможностей, способностей и целей человека

с требованиями организации, стратегией и планами развития, выражающееся в сопоставлении программы профессионального и должностного роста.

Чем ярче и богаче представления будущего психолога, относящиеся к его будущей работе, тем лучше он ориентируется в задачах деятельности, правильнее принимает и выполняет решения, направленные на достижение цели.

Таким образом, представления являются своеобразной внутренней моделью ожидаемых условий профессиональной деятельности, служат своего рода ориентирами, которые помогают разделить знания, получаемые в университете, на «применимые» и «неприменимые» в будущем, оказывают воздействие на выработку профессиональных качеств, навыков, на отношение студентов ко всему учебному процессу.

Студенчество — отдельная возрастная категория. Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций [4].

В современном образовательном пространстве и преподаватели, и студенты являются активными субъектами образовательного процесса. Как отмечают многие исследователи, самое главное в учебной деятельности — это поворот человека на самого себя, на формирование профессиональной и личностной самотождественности

и достижение высокого уровня профессионального мастерства, профессионального самосознания.

Обучение в вузе, овладение знаниями и умениями, необходимыми в будущей профессиональной деятельности, способствуют осознанию профессионального взросления, формированию у студентов профессиональной рефлексии, являющейся центральной составляющей профессионального самоопределения студентов и находящейся еще в зоне ближайшего развития. Предметом профессиональной рефлексии является образ будущей профессии.

К настоящему времени осуществлено значительное количество исследований, позволяющих составить представление о различных этапах и аспектах профессионализации будущих педагогов-психологов в период обучения в вузе.

Среди мотивов нередко выделяют стремление к элитарности. В последнее время появляются теории элитарности (социальной стратификации), где акцент делается на отношении к профессиональной деятельности. Для более полного понимания личностного и профессионального самоопределения студентов специальности «педагогика и психология» необходимо рассмотреть саму профессиональную деятельность или предмет этой деятельности.

Подготовка профессиональных педагогов-психологов — предмет длительных дискуссий и поисков многих отечественных ученых (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Артемов, А.В. Брушлинский, Е.А. Будилова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, М.В. Соколов, Е.В. Шорохова, М.Г. Ярошевский). Эти исследования позволяют понять, что многие недостатки в профессиональной подготовке педагогов-психологов накапливались постепенно, отражая не только этапы становления психологического знания, специфику оформления дисциплинарного статуса психологии, факторы возникновения и развития новой профессии, но и тот социально-политический и социально-экономический контекст, который складывался в российском обществе в различные периоды истории.

Серьезной проблемой для сегодняшних выпускников психологических факультетов является трудоустройство и адаптация

к труду на конкретном рабочем месте. Эта ситуация вызвана неопределенностью представлений выпускников о своем профессиональном будущем. В ситуации неопределенности в сознании человека всегда присутствуют имплицитные элементы, которые, собственно, и способствуют ее восприятию как неопределенной. В профессионально-личностное самоопределение студентов, по нашему мнению, долю имплицитности привносит профессиональный личностный миф, обладающий непроявленным и неосмысленным содержанием.

Профессиональный личностный миф — культурный способ организации психологического субъективного опыта человека в профессиональном контексте. Ядром профессионального личностного мифа является представление человека о себе, оценивание своей личности в перспективе развития («Я-будущее», «Я-профессионал»), компоненты мифа — представления о процессе профессиональной подготовки, включающие цели и ценности о будущем в целом и профессиональной карьере в частности. В профессиональном личностном мифе отражается профессиональная *Я-концепция* человека, степень его профессиональной идентичности. Профессиональный личностный миф обладает временной перспективой как динамичный и смыслообразующий компонент внутреннего мира студента, включает субъективные представления о профессии, образ профессионала.

В период студенчества вырабатываются жизненные планы, понимаемые как совокупность путей, средств и методов достижения жизненных целей, выдвигаемых на будущее в процессе жизнетворчества. Эти пути и средства определяются, с одной стороны, объективными условиями, с другой — карьерными, семейными и другими ориентациями личности, лежащими в основе формирования содержательно и хронологически согласованных жизненных и профессиональных планов.

Таким образом, несмотря на наличие значительного числа научных работ по проблеме профессиональной карьеры, явно недостаточно изучены особенности процесса формирования карьерных представлений в период обучения в высшем учебном

заведении как важнейшего этапа становления специалиста, определяющего его отношение к профессии педагога-психолога, представление о ней, а также профессиональные интересы, карьерные планы, позиции и стремления. Не менее важным и интересным является изучение динамики представлений студентов в ходе образовательного процесса.

В связи с вышеизложенным нами было проведено эмпирическое исследование, основными целями которого явилось выявление особенностей представлений о профессиональной карьере и динамики профессионального сознания студентов специальности «Педагогика и психология» в процессе обучения, а так же структуры представлений студентов о профессионально важных качествах и личностных особенностях педагога-психолога.

Для достижения целей исследования были использованы следующие методики: методика «Якоря карьеры» Э. Шейна; профессионально-личностный опросник (ПЛО) Винокуровой В.Э., Чикер В.А.; анкета «Карьерные планы студентов»; мини-сочинение «Профессиональная карьера — это...».

Исследование проводилось в 2013–2014 г.г. в Московском городском педагогическом университете и в Брянском государственном университете имени академика И.Г. Петровского. В нем приняли участие 120 студентов второго и пятого курсов в возрасте 18–22 лет (108 девушек, 12 юношей).

Для исследования карьерных ориентаций личности, которые определяют направление дальнейшего профессионального развития, была использована методика «Якоря карьеры» Э.Шейна. После обработки данных были получены следующие результаты (табл. 9–12).

В таблице 9 представлены обобщенные результаты исследования карьерных ориентаций студентов пятого курса.

Анализ данных, представленных в таблице 9, показывает, что для студентов выпускного курса характерны следующие карьерные ориентации: менеджмент, автономия, стабильность, интеграция стилей жизни.



Таблица 9

## Выраженность карьерных ориентаций в группе студентов 5 курса

Карьерная ориентация	Показатели			
	Не выражена		Выражена	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Профессиональная компетентность	48	80	12	20
Менеджмент	24	40	36	60
Автономия	15	25	45	75
Стабильность работы	6	10	54	90
Стабильность места жительства	12	20	48	80
Служение	45	75	15	25
Вызов	48	80	12	20
Интеграция стилей жизни	18	30	42	70
Предпринимательство	48	80	12	20

Для 36 испытуемых (60 %) важное значение имеет возможность после окончания вуза управлять людьми, проектами и т. д. Центральное понятие их профессионального развития — власть, осознание того, что от них зависит принятие ключевых решений. Они в большей степени ориентированы на построение карьеры в наемном учреждении, но при условии, что им будут делегированы значительные полномочия. Возможности для лидерства, высокого дохода, повышенных уровней ответственности и вклад в успех своей карьеры являются ключевыми ценностями и мотивами.

Для 45 студентов с карьерной ориентацией «автономия» (75 %) характерно то, что они испытывают трудности, связанные с ограничением, установленными правилами, процедурами, рабочим днем, дисциплиной и т. д. Они любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Они не любят, когда работа вмешивается в их частную жизнь, поэтому предпочитают делать независимую карьеру собственным путем. Они скорее выберут низкосортную работу, чем откажутся от автономии и независимости. Для них первоочередная задача развития карьеры — получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения

тех или иных целей. Карьера для них — это, прежде всего, способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнут их даже от внешне привлекательной позиции.

Карьерная ориентация «стабильность работы» характерна для абсолютного большинства студентов (54 человек, или 90 %), которые испытывают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования и будут искать постоянную работу с минимальной вероятностью увольнения. Эти молодые люди отождествляют свою работу со своей карьерой. Их потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры. Авантюрные или краткосрочные проекты и только становящиеся на ноги компании их, скорее всего, не привлекают. Они очень ценят социальные гарантии, которые может предложить работодатель, и, как правило, их выбор места работы связан именно с длительным контрактом и стабильным положением компании на рынке.

Для многих студентов (48 человек, или 80 %) важнее остаться на одном месте жительства, чем получить повышение или новую работу на новой местности. Переезд для них неприемлем, и даже частые командировки являются для них негативным фактором при рассмотрении предложения о работе.

Студенты, выбравшие такую ценность карьеры, как «интеграция стилей жизни» (42 человека, или 70 %) отличаются тем, что карьера для них ассоциируется с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, семьи и карьеры. Они хотят, чтобы организационные отношения отражали бы уважение к их личным и семейным проблемам. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный стиль жизни и окружение. Для них важно, чтобы все было уравновешено — карьера, семья, личные интересы и т.п. Жертвовать чем-то одним ради другого им явно не свойственно. Такие люди обычно в своем поведении проявляют конформность.

Эти данные подтверждаются статистическими показателями, отраженными по каждой шкале, которые представлены в таблице 10.

Таблица 10

## Данные описательной статистики по выборке 5 курса

Шкалы	Среднее	Медиана	Мода	Стандартное отклонение
Профессиональная компетентность	2,36	2	1	1,11
Менеджмент	5,32	5	4	1,73
Автономия	5,20	5	6	1,94
Стабильность работы	6,28	6	6	1,77
Стабильность места жительства	5,48	6	6	1,83
Служение	2,88	3	3	1,20
Вызов	2,48	2	2	1,23
Интеграция стилей жизни	5,96	6	6	1,72
Предпринимательство	2,44	2	2	1,16

Приблизительно равное значение среднего, моды и медианы позволяет говорить о симметричном нормальном распределении и применить для анализа данных методы вторичной статистической обработки, характерные для нормального распределения. Анализируя показатели стандартного отклонения, можно сказать, что мнение группы по таким показателям, как «профессиональная компетентность», «служение», «вызов», «предпринимательство», практически равнозначно. Мнения группы по поводу таких шкал, как «менеджмент», «автономия», «стабильность работы», «стабильность места жительства», «интеграция стилей жизни», разделились.

В таблице 11 представлены обобщенные результаты студентов второго курса. Исходя из данных, представленных в таблице, можно сделать вывод о том, что студенты второго курса в качестве «якорей карьеры» чаще других выбирают «профессиональную компетентность», «служение», «предпринимательство», «вызов».

Таблица 11

**Выраженность карьерных ориентаций в группе студентов 2 курса**

Карьерная ориентация	Показатели			
	Не выражена		Выражена	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Профессиональная компетентность	12	20	48	80
Менеджмент	42	70	18	30
Автономия	42	70	18	30
Стабильность работы	48	80	12	20
Стабильность места жительства	45	75	15	25
Служение	18	30	42	70
Вызов	12	20	48	80
Интеграция стилей жизни	42	70	18	30
Предпринимательство	15	25	45	75

Студенты, выбравшие в качестве карьерной ориентации «профессиональную компетентность» (48 человек, или 80 %), ориентированы на развитие своих способностей и навыков в областях, непосредственно связанных с их специальностью.

Важнейшими критериями карьеры для них является постоянное совершенствование опыта и знаний и признание их профессионализма. Вряд ли их заинтересует даже значительно более высокая должность, если она не связана с их профессиональными компетенциями. Так как они талантливы и любят, что к ним относятся как к знатокам своего дела, люди этой категории испытывают чувство причастности, возникающее из содержания их работы, развивают и совершенствуют свои навыки.

Студенты, выбравшие в качестве карьерной ориентации «служение» (42 человека, или 70 %), характеризуются тем, что они часто ориентированы больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности. Они стремятся приносить пользу людям, обществу, для них очень важно видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте. Основной тезис построения их карьеры —

получить возможность максимально эффективно использовать их таланты и опыт для реализации общественно важной цели. Люди, ориентированные на служение, общительны и часто консервативны.

Для карьерной ориентации «вызов» (48 человек, или 80 %) характерно, что эти люди считают успехом преодоление непреодолимых препятствий, решение неразрешимых проблем или просто выигрыш. Для одних людей вызов представляет более трудная работа, для других это — конкуренция и межличностные отношения. Они ориентированы на решение заведомо сложных задач, преодоление препятствий ради победы в конкурентной борьбе. Они чувствуют себя преуспевающими только тогда, когда постоянно вовлечены в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования. Карьера для них — это постоянный вызов их профессионализму, и они всегда готовы его принять.

Студенты, выбравшие такую карьерную ориентацию, как «предпринимательство» (45 человек, или 75 %), отличаются тем, что им нравится создавать новые организации, товары или услуги, которые могут быть отождествлены с их усилиями. Работать на других — это не их, они — предприниматели по духу, и цель их карьеры — создать что-то новое, организовать свое дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только им. Вершина карьеры в их понимании — собственное дело.

Эти данные можно подтвердить статистическими показателями, представленными в таблице 12.

По большинству шкал среднее, медиана и мода очень близки, что говорит о симметричном нормальном распределении, и значит, можно применить для анализа данных методы вторичной статистической обработки, характерные для нормального распределения.

По показателям стандартного отклонения можно сделать вывод, что студенты практически единодушны во мнениях по таким параметрам, как «менеджмент», «автономия», «стабильность работы» и «стабильность места жительства», «предпринимательство». Также в группе существуют разные мнения по показателям «профессиональной компетентности», «служение», «вызов», «интеграция стилей жизни».

Таблица 12

## Данные описательной статистики по выборке 2 курса

Шкалы	Среднее	Медиана	Мода	Стандартное отклонение
Профессиональная компетентность	6,20	5	5	1,61
Менеджмент	2,72	2	2	1,28
Автономия	2,92	2	2	1,32
Стабильность работы	2,68	3	3	1,35
Стабильность места жительства	2,68	3	3	1,31
Служение	5,52	4	4	1,61
Вызов	5,28	4	4	1,79
Интеграция стилей жизни	2,76	1	1	1,78
Предпринимательство	4,68	4	4	1,46

Сопоставляя выбор карьерных ориентаций, можно сделать вывод о том, что наибольшие различия у студентов второго и пятого курса наблюдаются по карьерным ориентациям «профессиональная компетентность» и «стабильность». На наш взгляд, полученный результат объясняется тем, что в современных условиях возрастает значение профессионально-психологического потенциала, профессиональной мобильности личности и снижается социальная защищенность работников.

Очевидно, что студенты пятого курса, которым после окончания вуза предстоит трудоустройство, как особо ценную рассматривают работу, гарантирующую им безопасность и определенность.

Студенты второго курса чаще, чем студенты пятого курса выбирают «профессиональную компетентность» в качестве приоритетного карьерного якоря. Это, на наш взгляд, объясняется тем, что на младших курсах наблюдается максимальная удовлетворенность профессией, по этой причине для данной выборки в большей степени свойственно стремление стать мастером своего дела. На последующих ступенях профессионального обучения наблюдается тенденция к снижению удовлетворенности профессией,

которое вызывается как объективными причинами (уровнем мотивации, уровнем преподавания и т. д.), так и субъективными (выявление «непривлекательных» сторон будущей профессии).

Для диагностики качеств личности, позволяющих человеку мобильно встраиваться в современную систему профессиональной деятельности, сохранив при этом свою уникальность, и компонентов профессионального личностного мифа (оценка прошлого опыта, представление о процессе обучения, будущем, профессиональной карьере, профессионале) был использован профессионально-личностный опросник (ПЛО) Винокуровой В.Э., Чикер В.А.

Развитость качеств личности в среднем в группах второго и пятого курсов представлены в таблице 13.

**Таблица 13**

**Выраженность качеств личности**

Курс	Качества личности								
	Самостоятельность	Уверенность в себе	Способность к целеполаганию	Способность к самоорганизации	Оптимизм	Стремление к саморазвитию	Знание себя	Четкость целей	Компетентность во времени
<b>Второй</b>	3	10	8	8	11	9	9	9	7
<b>Пятый</b>	12	9	10	8	9	9	9	10	10

Данные, представленные в таблице, показывают, что у студентов второго курса наиболее развиты такие качества личности, как оптимизм и уверенность в себе. То есть это оптимизм в отношении к будущему, планированию профессиональной карьеры, что способствует формированию установки на успешность в профессиональном развитии, однако, вероятность профессионального будущего создает некоторую размытость, неясность в его представлении. Также для них характерна уверенность в себе и в своей будущей профессиональной эффективности. Наименее развита способность к целеполаганию, способность к самоорганизации, компетентность во времени.

Для студентов-выпускников характерны самостоятельность, способность к целеполаганию, четкость целей. То есть они самостоятельны в принятии решений, умеют планировать и ставить перед собою цели, у них имеется свой собственный карьерный план.

У студентов пятого курса, в отличие от второго, лучше развита компетентность во времени: они живут в настоящем, больше рассчитывают на собственные силы, живут идеализированными целями, планами, ожиданиями и страхами; а студенты второго курса больше живут в прошлом или будущем.

Компетентность во времени является качеством личности, необходимым для эффективности распределения личного времени в ситуации перспективного осмысления жизни. Статистические данные представлены в таблице 14.

**Таблица 14**

**Данные описательной статистики в целом по выборке**

Показатели	Шкалы								
	Самостоятельность	Уверенность в себе	Способность к целеполаганию	Способность к самоорганизации	Оптимизм	Стремление к саморазвитию	Знание себя	Четкость целей	Компетентность во времени
<i>второй курс</i>									
Среднее	9	10	8	8	11	9	9	9	9
Мода	9	9	8	9	9	8	9	9	9
Медиана	9	9	8	8	10	9	9	8	8
Стандартное отклонение	1,98	1,23	2,42	2,25	1,35	2,39	2,41	2,81	1,66
<i>пятый курс</i>									
Среднее	12	9	10	8	9	9	9	10	9
Мода	9	9	8	9	10	11	9	9	10
Медиана	11	9	9	9	8	9	10	9	9
Стандартное отклонение	1,45	2,35	1,20	2,18	2,38	2,45	2,28	1,35	1,23



Анализируя данные описательной статистики, можно сделать вывод, что в группе студентов второго и пятого курсов по большинству шкал среднее, медиана и мода практически равнозначны, что говорит о нормальном распределении и позволяет применить для дальнейшего анализа данных методы вторичной статистической обработки.

По полученным показателям стандартного отклонения можно сделать вывод, что мнение студентов второго курса по таким шкалам, как уверенность в себе, оптимизм, практически совпадает. По другим же шкалам наблюдается разброс точек зрения. В группе студентов пятого курса по таким шкалам, как самостоятельность, способность к целеполаганию, четкость целей, компетентность во времени, в целом позиции совпадают. По другим шкалам взгляды различны.

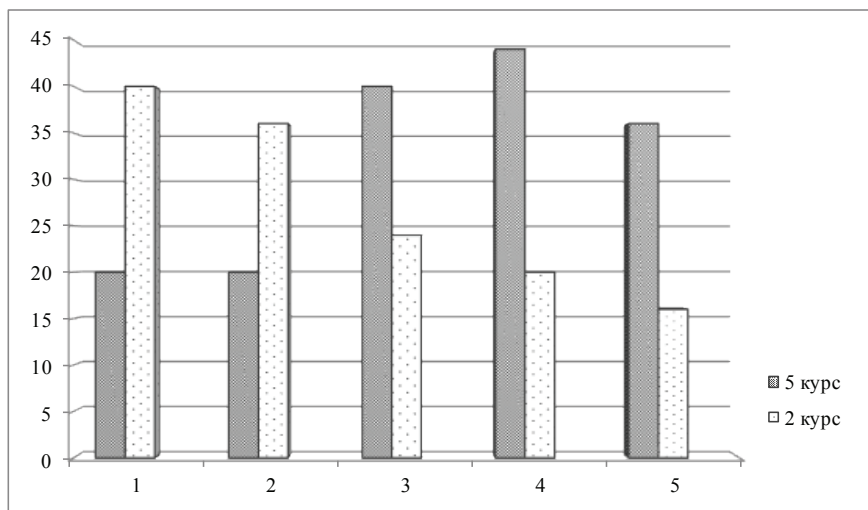
Следовательно, студенты второго курса менее самостоятельны, в меньшей степени способны к целеполаганию и самоорганизации. Они не так компетентны во времени, но с оптимизмом и уверенностью смотрят в будущее, в том числе и на свою профессиональную карьеру.

Таким образом, у студентов-выпускников более развиты качества личности, придающие универсальность (мобильность) современному специалисту, а именно самостоятельность, способность к целеполаганию, четкость целей, компетентность во времени, которые могут в большей степени способствовать успеху в построении профессиональной карьеры. Но студенты пятого курса, не так уверены в своей профессиональной карьере, будущее им кажется не таким жизнерадостным.

Ядром профессионального личностного мифа является представление человека о себе, оценивание своей личности в перспективе развития.

Обобщенные данные по группам представлены на рисунке 7.

Анализируя данные, представленные в диаграмме, можно сделать вывод о том, что студенты второго курса более ориентированы на прошлое, имеют более четкое представление об учебной деятельности.



**Рис. 7.** Выраженность компонентов профессионального личностного мифа:

1 — опыт прошлого, 2 — представления о процессе образования, 3 — представления о будущем, 4 — профессиональная карьера, 5 — *Я-будущее*

Студенты пятого курса оценивают себя, свою личность в перспективе развития (*Я-будущее*, *Я-профессионал*). Они имеют представление о процессе профессиональной подготовки, включающее цели и ценности, о будущем в целом и профессиональной карьере в частности.

Таким образом, соотнеся результаты выраженности личностных качеств и профессионального личностного мифа, можно утверждать, что студенты второго курса с оптимизмом смотрят в свое будущее, в том числе и на профессиональную карьеру. Они достаточно уверены в этом будущем и карьере.

Студенты пятого курса не настолько уверены в своем будущем и карьере. Но они способны ставить определенные цели в контексте профессиональной карьеры; самостоятельны в принятии решений; способны эффективно распределять личное время.

Для установления представлений о профессиональной карьере у студентов мы использовали мини-сочинение на тему «Профессиональная карьера — это...»

Проведенный контент-анализ вариантов сочинений «Профессиональная карьера — это...» позволил получить следующие результаты.

У 12 студентов второго курса (20 % случаев) встречаются ответы типа «Профессиональная карьера — это...»: «способ самовыражения», «путь к реализации себя и своих целей», «возможность принести пользу и самореализоваться».

Следующая группа ответов отражает эмоционально-оценочное отношение к профессиональной карьере (24 человека, или 40 %). Здесь наблюдается большой разброс оценок — от негативных до восторженно-позитивных, например: карьера — это «радость, получение материальной независимости», «счастье делать то, что я хочу» или: «является очень темной лошадкой», «не самое главное в жизни». В третью группу вошли ответы, отражающие восприятие студентами карьеры как неизбежного факта их будущей жизни, например: «это мое будущее», «важный фактор моей жизни», «стиль жизни и способ зарабатывать деньги».

Часть студентов (9 человек, или 15 %) считают, что карьера предоставляет широкие возможности для общения, расширяет социальные связи («возможность постоянного взаимодействия с людьми»).

Довольно часто выказывалось желание студентов построить карьеру в рамках своей специальности. Упоминались альтруистические мотивы, разносторонность профессии, возможность решать личные проблемы («ее разнообразие и перспективность», «то, что психология пригодится мне в личной жизни», «близость к людям, власть») (18 человек, 30 %).

У девяти студентов пятого курса (15 %) в описании профессиональной карьеры эмоциональные оценки стали еще насыщеннее, например: «Моя профессиональная карьера — это...»: «арена для самореализации, это главная и любимая часть моей жизни», «возможность заниматься любимым делом». Когда речь идет о будущей карьере, прежде всего, подчеркивается аспект самореализации, возможность заниматься интересным делом и значимость работы для личности («будет очень хорошей и полезной для меня»).

24 студента (40 %) считают, что достижения в профессиональной карьере способствуют росту финансового благополучия. Но практически во всех случаях упоминается способ заработка плюс еще что-то, например: «стиль жизни и способ зарабатывать деньги», «это материальное и моральное удовлетворение».

Студенты выделяют организационные трудности и трудности, связанные с неопределенностью профессии. Таким образом, в будущей профессии им не нравятся «недостаток хороших методик», «известная неопределенность», «некоторые организационные моменты», «возможность предвзятости со стороны коллег и руководства».

Некоторые студенты (9 человек, или 15 %) высказывают конкретные отвержения: «не хочу работать в школе или детском саду и т. д.». К негативным моментам профессии опрошенные относят также «возможность перегорания» и «ответственность». Это подтверждает наше предположение о том, что студенты хорошо знакомы с будущей профессией и выделяют ее основные аспекты, в том числе и профессиональные последствия работы педагога-психолога («то, что можно неосознанно причинить боль человеку, который к тебе обращается»).

Отвечая на вопрос о значении карьеры в женщин и мужчин, ряд студенток (6 человек, или 10 %) считают, что карьера — «это дело мужчины, для него она является средством достижения материального благополучия», хотя и «может быть любимым занятием»; для женщины же профессиональная карьера — это «средство самореализации, возможно даже хобби», «важно получать удовольствие от своей работы».

Для 12 студентов (20 %) карьера — это «личное дело и мужчины, и женщины», «если женщина захочет заниматься карьерой, то она способна добиться блестящих результатов, также как и мужчина, главное это желание и способность приложить максимум усилий для достижения своей цели». Многие работающие женщины добиваются профессиональных результатов, которые превосходят результаты мужчин, и при этом также хорошо выполняют и семейные роли. В то же время, «работающая женщина не должна забывать о своей природной сущности».

Для изучения представлений о профессиональной карьере была использована авторская анкета «Карьерные планы студентов» (см. Приложение 2). Основное внимание уделялось качествам личности, которые могут способствовать успеху в профессиональной карьере. Результаты представлены в таблице 15.

**Таблица 15**

**Иерархия личностных качеств, способствующих карьерному успеху**

<b>Качества</b>	<b>Второй курс</b>	<b>Пятый курс</b>
Высокий уровень интеллекта	1	2
Саморазвитие	2	1
Работоспособность	14	3
Ответственность	3	4
Умение справляться с трудностями	13	5
Целеустремленность	4	6
Умение работать в коллективе	5	7
Самостоятельность	6	8
Креативность	7	9
Коммуникабельность	8	10
Честность	9	11
Стрессоустойчивость	10	13
Дисциплинированность	11	12
Лидерство	12	14

Полученные данные указывают, что студенты отдают предпочтение качествам, которые характеризуют исполнительность работника (саморазвитие, ответственность, работоспособность) и описывают его интеллектуальные способности (умение справляться с трудностями, целеустремленность, интеллект).

Наименее значимыми студенты считают поведенческие качества (честность, соблюдение профессиональной этики, дисциплинированность) и качества, которые присущи профессионалам в широком значении этого слова (лидерство, самостоятельность, умение работать в коллективе, креативность, коммуникабельность, стрессоустойчивость).

Важными качествами для достижения профессиональной карьеры 40 % студентов второго курса считают хорошее образование,

30 % — предприимчивость, 20 % — целеустремленность, 10 % — желание самореализоваться, стремление к саморазвитию и само-совершенствованию.

Таким образом, студенты второго курса больше опираются на личные ориентиры, нежели на социальные. Они считают, что построению профессиональной карьеры в большей степени способствуют личные качества.

6 студентов пятого курса (10 %) предполагают, что это высокий уровень образования, 15 (25 %) — желание построить карьеру, 30 (50 %) — нужные связи. У студенток 5-го курса в ответах появляются такие позиции, как «протекция, знакомства», «дружеские связи». Повышение их значимости говорит о том, что в деловом мире данный факт начал работать, как способ получить рабочее место. Однако то, что указанные позиции занимают столь значимое место (50 %) в ответах, говорит о потере доверия респондентов к государственной системе трудоустройства. И лишь незначительная часть студентов считает, что построению профессиональной карьеры способствуют высокий уровень образования и личные качества.

Предложенные ценности профессиональной деятельности студенты проранжировали следующим образом (табл. 16).

**Таблица 16**

**Распределение ценностей профессиональной деятельности**

<b>Ценности профессиональной деятельности</b>	<b>Второй курс</b>	<b>Пятый курс</b>
Достойная зарплата	1	1
Возможность профессионального развития	3	2
Интересное содержание работы	2	5
Условия труда	4	3
Перспективы служебного роста	6	4
Стабильность работы	5	6
Возможность реализации собственных знаний и навыков	7	7
Гибкий рабочий график	8	8
Престиж	9	9
Социальные льготы	10	10

Как видно из таблицы 16, первое место по значимости у студентов второго и пятого курсов занимает материальное вознаграждение (в зарубежных рейтингах обычно это 4, 5 места). Такой показатель, как «интересное содержание работы», которое студенты второго курса ставят на второе место, занимает у студентов пятого курса лишь 5 место.

Возможность профессионального самосовершенствования более значима для старшекурсников (2 место против 3 у второго курса), так же как условия труда (3 место против 2) и перспективы служебного роста (4 место против 6), а стабильность — чуть менее важна (6 место против 5).

На основе полученных данных можно сделать вывод, что студенты старших курсов в отличие от студентов второго курса более ориентированы на вертикальную карьеру, чем горизонтальную (вертикальная карьера — служебный рост, горизонтальная карьера — совершенствование навыков в профессии). При этом для них в выборе будущей работы ценности профессионального роста и профессиональной самореализации не являются приоритетными. Стремление к материальному благополучию и комфортным условиям труда является одним из определяющих факторов выбора будущей работы. Планируя свою жизнь, они, прежде всего, хотят обеспечить себе нормальный доход.

С другой стороны, важен тот факт, что для студентов такие формальные характеристики деятельности, как престиж компании, наличие социальных льгот, которые она предоставляет, незначимы.

У 21 студентов второго курса (35 %) карьерный рост ассоциируется с должностным ростом и ростом заработной платы. Они считают, что большинство людей стремятся к карьере ради денег, престижа и самоутверждения.

27 студентов пятого курсов (45 %) карьерный рост связывают с профессиональным ростом, с приобретением новых знаний в профессиональной деятельности, с возможностями самореализации.

Студенты второго курса считают, что препятствием на пути построения профессиональной карьеры могут помешать недостаток знаний в области профессиональной деятельности (40 %); личные качества (25 %); семейные проблемы (35 %).

Первая и главная проблема, которая стоит перед студентами пятого курса в ближайшем будущем — это трудоустройство. По мнению многих студентов (27, или 45 %), будет работа — будет и карьера.

Для трудоустройства и дальнейшей карьеры нужны ресурсы, среди которых самыми востребованными в представлении студентов являются «связи с нужными людьми» (15 человек, или 25 %) и хорошее образование (21, или 35 %). Если последним ресурсом обладают большинство из студентов, то «связи» являются самым «дефицитным» ресурсом. Поэтому и общая оценка уверенности студентов в будущем трудоустройстве и карьере невысока. А это, в свою очередь, заставляет молодых людей делать акцент на более насущные бытовые проблемы, нежели профессиональная карьера.

15 студентов пятого курса (25 %) планируют строить профессиональную карьеру в рамках своей специальности; 9 человек (15 %) однозначно не хотят связывать свою карьеру с выбранной профессией; 36 (60 %) — еще не задумываются об этом.

27 студентов пятого курсов (45 %) не собираются работать по выбранной специальности и строить карьеру в этой области; 12 (20 %) студентов хотели бы трудоустроиться и строить карьеру в рамках своей профессии, но считают ее низкооплачиваемой; 21 (35 %) затрудняются ответить на этот вопрос.

В то же время планируют продолжить образование в России 21 человек (35 %), продолжить образование за границей — 6 человек (10 %), заняться научной деятельностью — 12 человек (20 %), работать в органах государственного, муниципального управления — 12 человек (20 %), работать в коммерческих организациях — 6 человек (10 %). Абсолютное большинство планирует выйти замуж (жениться) — 48 человек (75 %). Встречается желание организовать свой частный детский сад (3 человека, или 5 %), открыть свой коммерческий бизнес — 2 человека, или 3,33 %.

В целом уверенность в трудоустройстве по выбранной профессии у выпускников очень низка. Основной причиной этого можно считать, что студенты невысоко оценивают свой профессиональный потенциал, а также низкий уровень информированности о перспективах своей трудовой деятельности.



Большинство студентов второго курса (36 или 60 %) не имеют плана построения профессиональной карьеры, при этом 24 студента вообще об этом не задумываются. В то же время, работать по специальности планируют 24 человека (40 %), продолжить образование в России — 12 человек (20 %), продолжить образование за границей — 3 человек (5 %), заняться научной деятельностью — 3 человек (5 %), планирует выйти замуж (жениться) — 12 человек (20 %). По остальным позициям респонденты не выразили своё отношение.

По мнению студентов второго курса, успешная профессиональная карьера — это: высокий доход, достаток (40 %); профессиональное мастерство (35 %); признание и уважение (25 %).

Тот факт, что на первом месте стоит высокий заработок, на наш взгляд, можно объяснить существующим стереотипом обыденного сознания, связывающим социальный статус личности с уровнем ее благосостояния, материальными возможностями, предопределяет желание иметь пусть не очень интересную, но высокооплачиваемую работу, в рамках которой и строить карьеру.

Часть студентов полагает, что профессиональная карьера приводит к росту профессионального мастерства, обогащению знаниями, в результате чего пользуешься признанием и уважением в обществе.

Ответы студентов пятого курса совсем иного содержания. Они считают, что успешная профессиональная карьера — результат целенаправленных усилий (21 человек, или 35 %), но и удачное стечение обстоятельств тоже играет значительную роль (так считают 12 человек, 20 %); самореализация, самоуважение (12 человек, или 20 %); уверенность в будущем (9 человек, или 15 %); реализация профессиональных умений и знаний (6 человек, или 10 %), высокий статус, престиж, власть (6 человек, или 10 %), внутренняя свобода (21 человек, или 35 %).

Планированием своей профессиональной карьеры занимаются в целом большинство выпускников. В основном планирование осуществляется на период не более одного года. Отсутствие ориентиров и опыта существования в нынешних непростых ситуациях приводит к краткосрочному решению проблемы. Только люди, которые верят в себя, свои профессиональные качества, могут адекватно реагировать на ситуацию и адаптироваться к ней.

Анализ результатов проведенного исследования представляет возможным выделить следующие качества, влияющие на карьеру: образованность; системность и аналитичность мышления, умение прогнозировать развитие ситуации, предвидеть результат решений, умение мыслить масштабно и реалистически одновременно; коммуникативные умения, навыки эффективного межличностного взаимодействия, проницательность, умение оказывать психологическое воздействие и влияние на других людей; высокий уровень саморегуляции: умение управлять своим состоянием, развитость самоконтроля, стрессоустойчивость; деловая направленность: активность, настойчивость и целеустремленность, направленность на принятие решений, стремление к постоянному повышению профессионализма; ясная *Я-концепция*, реалистическое восприятие своих способностей и возможностей, высокое (адекватное) самоуважение.

У большинства студентов выпускного курса и значительной части студентов второго курса выражена потребность в достижении успеха, что свидетельствует о том, что начиная дело, они имеют в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности такого типа людей лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха в профессиональной карьере. Анализ полученных результатов показывает, что студенты ориентируются на внешние мотивы, и это можно объяснить тем, что в современном обществе диплом о высшем образовании позволяет в перспективе улучшить «качество жизни», завоевать определенный социально-экономический статус.

Таким образом, карьерные ориентации личности являются важным психологическим феноменом, проявляющимся при выборе профессии и влияющим на удовлетворенность выбранной профессией, которые отражают ценности карьеры и способ достижения успеха при ее построении; это система оценки личностью этих способов достижения успеха в карьере; это регулятор поведения личности в социальных условиях.

Анализ показывает, что значительная часть студентов намеренно выбирает конкретную профессию и вуз, выражая стремление приобрести желанную профессию, работать и совершенствоваться в ней. Это свидетельствует о высокой профессиональной направленности,

об осознанности выбора профессии, стремлении сделать успешную карьеру. В процессе обучения в вузе представления о профессиональной карьере, в том числе — о карьере педагога-психолога, от курса к курсу изменяются, поскольку для выпускников окончание вуза знаменуется не только получением диплома о высшем образовании, но и новыми проблемами и вызовами.

### *Литература*

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности / К.А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 3: Социальные представления и мышление личности. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 235 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 328 с.
3. Андреева Г.М. Современная социальная психология на Западе / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 271 с.
4. Барабанова В.В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование.– 2002. – № 2. – С. 5–20.
5. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / И.В. Вачков. – М.: МПСИ Модэк, 2007. – 464 с.
6. Дикарева А.А. Социология труда: учеб. пособие / А.А. Дикарева, М.И. Мирская. – М.: Высшая школа, 2002. – 302 с.
7. Донцов А.И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии / А.И. Донцов, Т.П. Емельянова. – М.: Академия, 2001. – 427 с.
8. Елдышова О.А. Профессиональные представления как психологическая составляющая профессионального становления / О.А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101–102.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 240 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Фонд «Знание», 1996. – 308 с.

12. Миронова-Тихомирова А.С. Психологическая структура карьерной готовности выпускника вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.С. Миронова-Тихомирова; [Дальневост. гос. ун-т путей сообщ.]. – Хабаровск, 2006. – 24 с.
13. Морозова И.Ю. Подходы к изучению социальных представлений / И.Ю. Морозова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 25–38.
14. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 3–18.
15. Поляков В.А. Технология карьеры: Практическое руководство / В.А. Поляков. – М.: Наука, 2003. – 235 с.
16. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия. – 2004. – 480 с.
17. Романов К.М. Особенности профессионального мышления будущих психологов / К.М. Романов // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С. 14–18.
18. Сухонос А.П. Взаимосвязь ценностных ориентаций и учебной мотивации студентов-психологов разных курсов / А.П. Сухонос // Материалы Международной научно-практической конференции факультета психологии, рекламы и связей с общественностью. – Брянск: РИО БГУ, 2012. – С. 30–33.
19. Цветаев В.М. Управление персоналом / В.М. Цветаев. – СПб.: Питер. – 2002. – 365 с.
20. Чикер В.А. Профессиональная карьера: Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / В.А. Чикер; под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 420 с.
21. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – М.: Академия. – 1999. – 348 с.
22. Holland J.L. Making vocational choice: a theory of careers / J.L. Holland. – New York: Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1973.
23. Super D.E. The life-span, life-space approach to careers / D.E. Super, M.L. Savickas, C.M. Super // Career choice and development: Applying contemporary theories to practice / Eds. D. Brown, L. Brooks, et al. – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – P. 121–178.

### 3.3. Перспектива и ретроспектива событий жизненного пути педагога<sup>1</sup>

Жизненный путь человека (линия жизни, время жизни) — процесс его индивидуального развития, субъективное переживание определенных, нормативно заданных периодов развития, осознание преодоления тех или иных социальных препятствий и т. п. Жизненный путь, перспектива, ретроспектива, сценарий, стратегии, позиция — основополагающие социально-психологические характеристики как личности, так и ее истории, отражающие мотивы и поступки, отношения и действия, цели и результаты. Изучение жизненного пути личности позволяет рассуждать о факторах и движущих силах ее развития, о внутренних и внешних ресурсах и закономерностях ее психической деятельности, т. е. получать ответы на основные вопросы психологической науки.

Жизненный путь — это результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, профессиональной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла. Поворотные пункты и переходы в психическом развитии, трудовой карьере и семейной жизни личности автономны друг от друга, но вместе с тем взаимосвязаны. Существенно различаются параметры жизненного пути представителей разного возраста, различных профессий, разных гендерных групп.

Предметом обсуждения в психологии жизненного пути стал образ будущего, готовность к нему, его регулирующее значение для настоящего, рациональное использование прошлого (Б.Г. Ананьев, 1998, С.Л. Рубинштейн, 1974, М. Малер, 2005, и др.). В частности, для А. Адлера образ будущего определяется жизненными целями, которые складываются под влиянием жизненного опыта, ценностей, особенностей личности и системы ее отношений с другими людьми; имеет реальное воздействие на поведение в настоящем, обеспечивая его направление.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-16-77602).

С образом будущего тесно связано понятие «жизненная перспектива». По мнению Е.И. Головахи, жизненная перспектива — это целостная картина будущего, программируемых и ожидаемых событий, связанных с социальными ценностями и индивидуальным смыслом жизни [1]. Представления о перспективах развития требует от человека понимания роли времени в его жизни и формирования активной позиции по отношению к нему, включающей планирование будущего, накопление и применение прошлого опыта. В символическом образе будущего психологические проблемы людей проявляются в отсутствии критериев ответственности, реальности и открытости к развитию. Такой личности почти невозможно отделить собственное восприятие перспективы дальнейшего развития от ожиданий и представлений об этом окружающих (М. Малер, 2005).

Осознание человеком своего жизненного пути является важным элементом его личностной зрелости. На прагматическом уровне оптимальным может трактоваться такой жизненный путь, который по условиям и требованиям к человеку полностью соответствует его потенциалу развития. Ошибочность избранного направления жизни становится выраженной во взрослом возрасте. Длительное следование «не своим» путем приводит к разрыву между сознательным поведением и потребностями, заложенными в потенциал развития. Субъективно этот разрыв выражается в появлении дисфорических переживаний и повышенной нервно-психической напряженности. Самыми яркими проявлениями взрослой «непутевости» служат так называемые синдром выгорания чаще всего в профессиях, связанных с публичной деятельностью, а также кризис середины жизни, относимый разными авторами к возрасту в интервале от 35 до 45 лет.

Особенно актуально понимание особенностей перспективы и ретроспективы жизненного пути личности на значимых этапах ее профессионального становления. Именно в эти периоды, используя ресурсы прошлого и имея в виду свое будущее, личность старается максимально эффективно скоординировать свое настоящее.

Анализ источников по проблемам профессионального развития личности как модели выстраивания своего жизненного пути позволил заключить, что ретроспектива и перспектива жизненного пути педагога характеризуют его личностное и профессиональное развитие. Специфика личностного и профессионального развития наглядно представлена в жизненных ситуациях — внешне объективных обстоятельствах жизнедеятельности, с которыми непосредственно контактирует человек [4]. Наиболее важные жизненные ситуации отражаются в репрезентации жизненных событий. Таким образом, исследуя ретроспективу и перспективу событий жизненного пути педагога, возможно проанализировать специфику различных этапов его личностного и профессионального развития.

Изучение особенностей жизненного пути педагогов было проведено с помощью методики «Психологическая автобиография» (Л.Л. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, 1998, Е.Ю. Коржова, 2002 и др.). «Психологическая автобиография» — экспрессивная проективная методика исследования переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни, позволяет выявить особенности восприятия событий как наиболее важных ситуаций в жизни человека. Данная методика позволяет охарактеризовать временные параметры жизненного пути личности через событийный анализ — продуктивность воспроизведения жизненных событий, их оценку (значимость событий, желательность-нежелательность, степень влияния), содержательную характеристику (тип и вид событий, частоту встречаемости), параметры времени — характеристики перспективы (антиципации) и ретроспективы (ретроспекции) событий.

Содержание и значимость событий в восприятии педагога, их соотношение определяют систему приоритетов и предпочтений в выборах жизненных стратегий, дают информацию о статусах, ролях учителей в межличностных и профессиональных отношениях через описание их поступков и актов общения.

От других биографических процедур (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, 1989, П. Ржичан, 1983 и др.) данную методику отличает выраженная проективность, акцент на личностном значении ответов,

четкие критерии для анализа. Данные о надежности и валидности подробно представлены автором [3; 5].

В экспериментальном исследовании временных параметров жизненного пути приняли участие учителя начальных классов с разным стажем педагогической работы, все — женщины. Возраст обследуемых женщин, как и профессиональный этап — это показатель психического развития, который является отражением телесных, физиологических, психических и социально-психологических изменений в их самосознании.

Респонденты были разбиты на пять групп: 1 группа — со стажем от 0 до 1 года (рабочее наименование «стажеры»), 2 группа — со стажем от 1-х до 5 лет («начинающие профессиональную деятельность»), 3 группа — со стажем от 5 до 10 лет («мастера»), 4 группа — учителя со стажем от 10 до 20 лет («профессионалы»), 5 группа — со стажем от 20 лет («наставники»). Критерием выделения групп явились данные исследований о стадиях становления профессионала как динамического, непрерывного процесса проектирования личности [2]. Соответствующим был возрастной диапазон респондентов. Таким образом, была обеспечена репрезентативность выборки.

Для получения сведений о переживаниях, связанных с наиболее значимыми сферами жизни испытуемых, респондентам предлагалось перечислить самые важные, с их точки зрения, события прошедшей и будущей жизни; событию давалась количественная оценка и указывалась его примерная дата. Данные вносились в специальные бланки и обрабатывались с помощью специальных таблиц.

Для обнаружения интересующих нас взаимосвязей результаты были обработаны методами математической статистики и качественного анализа результатов, использовался контент-анализ. Достоверность различий между средними величинами показателей, характеризующими данную выборку, оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента.

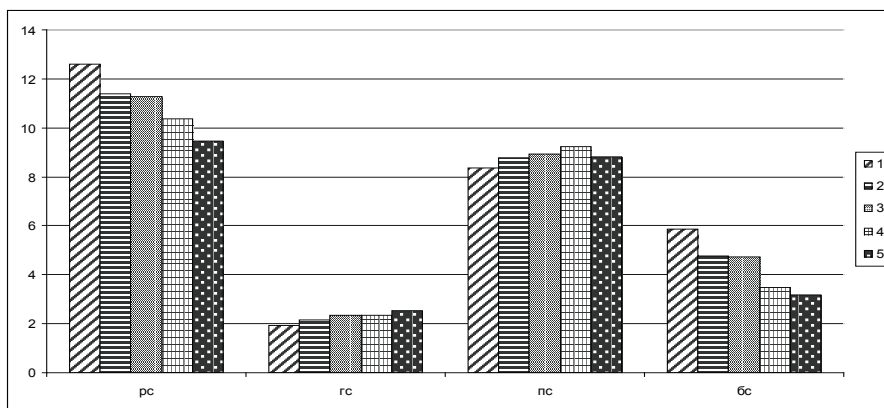
Результаты оценивались по нескольким направлениям:

*Плотность (количество) событий.* Эта характеристика свидетельствует о продуктивности воспроизведения событий жизни.



Чем больше событий называет испытуемый, тем выше его общая продуктивность, характеризующая богатство психологического времени, легкость актуализации прошлого и будущего, а также адекватность психического состояния.

Как показывают результаты, педагоги воспроизводят достаточное количество событий (средний результат по выборке — 13,3). Общее количество событий, указанных испытуемыми, уменьшается с увеличением возраста и стажа трудовой деятельности (от 14,6 на этапе стажерства к 12 на этапе наставничества), несмотря на то, что самих событий становится, несомненно, больше (рис. 8). Возможно, с увеличением стажа осложняется актуализация прошлого и будущего, либо сужаются границы психологического времени. В любом случае в результатах наблюдается некоторое снижение общей продуктивности педагогов.



**Рис. 8.** Показатели количества анализируемых событий:

ряды 1–5 — группы педагогов в соответствии со стажем работы;  
 «рс» — количество радостных событий, «гс» — количество грустных событий,  
 «пс» — количество прошедших событий, «бс» — количество будущих событий.

Количество ответов о прошедших или будущих событиях указывают на обращенность в прошлое или будущее. С увеличением стажа количество будущих событий в представлениях женщин-учительниц значительно уменьшается (5,9 в среднем на первом выделенном этапе, 3,2 на последнем). Чаще всего учителя указывают несколько

событий будущего, от которых «зависит все остальное», т. е. небольшое количество событий в данном случае обусловлено своеобразным «обобщением» будущей жизни, редко просматривается стремление детально «спланировать всю жизнь до конца».

Для более углубленной диагностики в настоящем исследовании оценивались позитивные (радостные, желательные) и негативные (грустные, нежелательные) события. С ростом стажа работы учителей начальных классов существенно уменьшается количество актуализируемых радостных событий (от 12,6 на этапе стажерства к 9,4 на этапе наставничества), незначительно, но увеличивается количество грустных событий как в воспоминаниях, так и в представлениях о будущем (от 1,9 на этапе стажерства к 2,6 на этапе наставничества).

Просмотренные результаты повыборочно показали значимые различия в вербализации радостных и грустных событий на всем профессиональном пути учителя начальных классов, за исключением второго этапа, прошедших и будущих для учителей, уже прошедших этап стажерства ( $P < 0,05$ ).

**Таблица 17**

**Таблица достоверности различий**

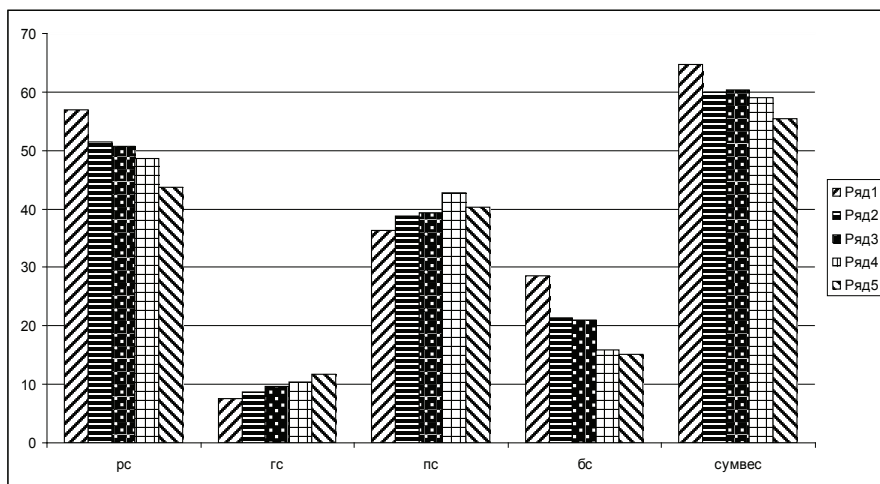
Группы учителей Показатели веса событий	1	2	3	4	5
	радостных / грустных прошлых / будущих	$P < 0,05$		$P < 0,05$	$P < 0,05$
	–	$P < 0,05$	$P < 0,05$	$P < 0,05$	$P < 0,05$

Итак, плотность событий (их количество) жизненного пути учителя начальных классов детерминировано возрастом и стажем респондентов. Фактически, чем меньше стаж (и моложе возраст) учителя, тем больше он вербализует событий жизни, тем больше он называет радостных событий и планирует будущих событий.

*Значимость событий.* Событийная оценка позволяет определить значимость для человека данного события по сравнению с другими событиями, поэтому обращаем внимание на их «вес», который

характеризует особенности восприятия испытуемым каждого этапа жизненного пути. Отметим, что этот показатель тесно связан с предыдущим, уточняет его и, возможно, является более точным. Чем больше «вес» жизненных событий, тем выше значимость тех или иных событий (желательных или нежелательных, значительных или малозначительных, прошедших или будущих, а также событий, принадлежащих к различным типам и видам).

Результаты «взвешивания», т. е. подсчета суммарного веса отдельных событий, приведены на рисунке 9. Прошедшие события также значительно «весомее» для учителей, чем будущие. Исследователи, обнаруживавшие подобные результаты, предполагали, что актуализация будущих событий бессознательно защищена от возможных переживаний [4].



**Рис. 9.** Показатели «веса» событий:

ряды 1–5 — группы педагогов в соответствии со стажем работы;  
 «рс» — «вес» радостных событий, «гс» — «вес» грустных событий,  
 «пс» — «вес» прошедших событий, «бс» — «вес» будущих событий,  
 «сумвес» — общий вес событий

Общая значимость событий наиболее велика для учителей-стажеров (64, 65), наименьшая общая значимость событий характерна для выборки учителей-наставников (55, 45). Сопоставление данных

обследованных групп позволяет выделить показатели, по которым они различаются с наибольшей достоверностью (табл. 18). Рассмотрение этих данных позволяет сделать вывод о более значимом статусе радостных событий, менее значимом — грустных. С одной стороны, это может свидетельствовать о некоторой незрелости участников обследования, избегающих прогнозировать значимость неизбежных грустных событий, либо о некотором беспокойстве, которое вытесняется при актуализации событий.

Таблица 18

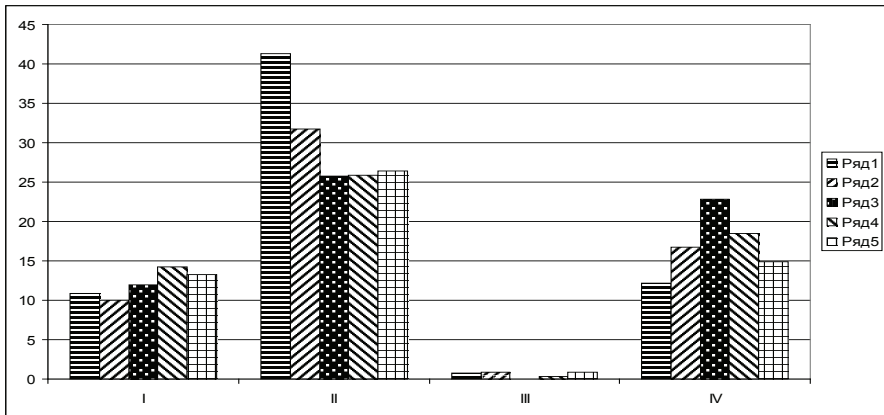
Таблица достоверности различий

Показатели веса событий	Группы учителей				
	1	2	3	4	5
радостных / грустных	$P < 0,05$	–	$P < 0,05$	$P < 0,05$	$P < 0,05$
прошлых / будущих	–	$P < 0,05$	$P < 0,05$	$P < 0,05$	$P < 0,05$

Итак, значимость событий (их «вес») жизненного пути учителя начальных классов также связана с возрастом и стажем респондентов. Фактически, чем меньше стаж (и моложе возраст) учителя, тем события его жизни оцениваются как более значимые, радостные события — как более ценные, чем грустные, прошедшие как более ценные, чем будущие.

*Содержание событий.* Классификация событий по содержанию позволяет провести предварительный содержательный анализ того, что стоит за каждым событием, для которого определены тип и вид. Определены следующие *типы событий* (рис. 10):

1. Биологический (например, рождение ребенка, травма);
2. Личностно-психологический (например, выбор жизненного пути, события, связанные с использованием свободного времени);
3. Тип событий, относящихся к изменениям физической среды (землетрясение, переезд);
4. Изменения в социальной среде (вступление в брак, карьерные продвижения).

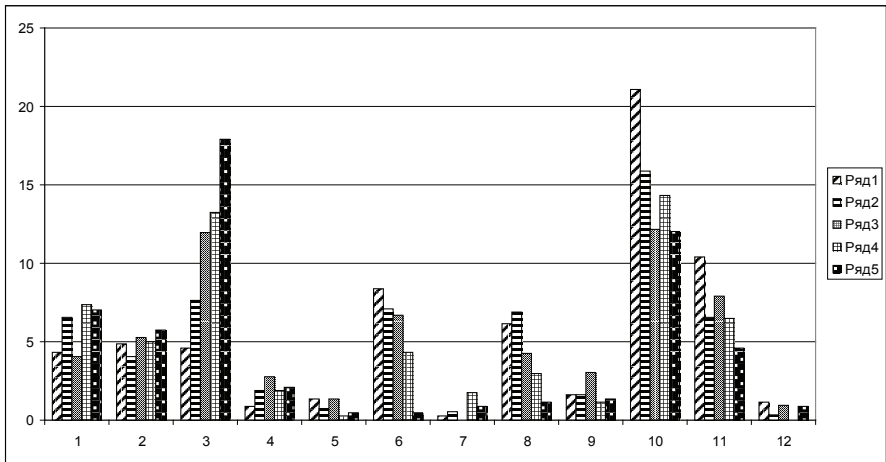


**Рис. 10.** Показатели «веса» событий в зависимости от типа содержания: ряды — группы учителей, распределенных по стажу; I–IV — типы событий

Итак, в самосознании педагога представлены личностно-психологические, биологические и социальные события. События, относящиеся к изменениям в физической среде практически не значимы. Значимых различий в актуализации типичных событий между выборками, распределенными по стажу, не выявлено. Еще раз обращаем внимание на безусловный приоритет личностно-психологических событий для стажеров по сравнению с учителями большего стажа работы.

*По виду* события относятся к разным жизненным сферам: родительской семье; браку; детям; месту жительства; здоровью; сфере Я; обществу; межличностным отношениям; материальному положению; учебе, повышению квалификации; работе; природе (рис. 11). При анализе учитывалась возможность соотнесения события одновременно к нескольким видам.

Педагоги вербализовали события, связанные с детьми, работой, родительской семьей, браком, собственным Я, учебой, повышением квалификации. Анализ показывает, что наименее значимы события, связанные с природой, здоровьем, общественными изменениями, редкими также являются события, изменяющие материальное положение, место жительства.



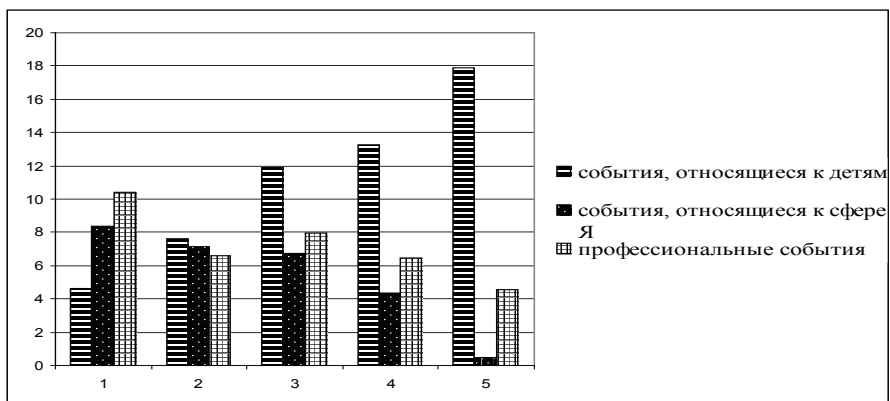
**Рис. 11.** Показатели «веса» событий в зависимости от вида содержания:

ряды — группы учителей, распределенных по стажу; виды событий, относящиеся к родительской семье (1); браку (2); детям (3); месту жительства (4); здоровью (5); сфере Я (6); обществу (7); межличностным отношениям (8); материальному положению (9); учебе, повышению квалификации (10); работе (11); природе (12)

Для учителей-стажеров приоритетны события, связанные с работой, учебой, Я и межличностными отношениями, для учителей-мастеров — события, связанные с детьми, работой, родительской семьей и браком. Учителя-наставники в первую очередь описывают события, связанные с детьми, работой, повышением квалификации. Результаты эти не являются неожиданными и вполне объяснимы возрастными и гендерными особенностями выборки.

На начальных этапах педагогической деятельности профессиональные события в жизнеописании педагогов занимают достаточно важное место: количество описываемых профессиональных событий у стажеров значимо выше, чем у наставников. К завершению трудовой деятельности события, связанные с работой, уступают по значимости событиям, связанным с детьми, но представлены полнее, чем события, отражающие изменения в образе Я (рис. 12).

Итак, иерархия событий жизненного пути с возрастом и стажем изменяется, на первый план выходят события, связанные с собственными детьми, события сферы Я, межличностных отношений и профессиональной деятельности постепенно отходят на второй план.



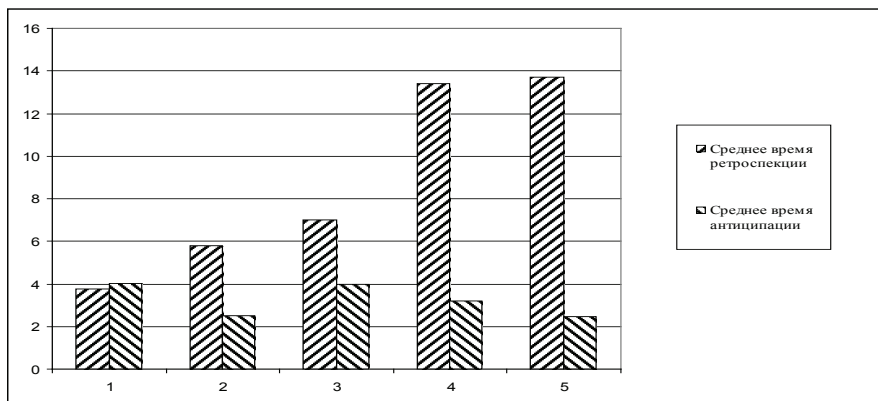
**Рис. 12.** Показатели количества событий в зависимости от вида содержания:

ряды (1–5) — группы учителей, распределенных по стажу

*Перспектива и ретроспектива жизненного пути педагога.* Данные показатели отражают психологическую удаленность событий в прошлое или будущее, задают временные параметры самоосознания педагога, характер его темпоральности.

Для получения среднего времени ретроспекции событий суммируется время, прошедшее после каждого указанного события (указанное респондентом) и делится на общее количество событий прошлого. Подобным образом вычисляется и среднее время антиципации событий (рис. 13).

Ретроспектива называемых событий — важный диагностический показатель: чем она меньше, тем больше человек открыт опыту настоящего, тем больше степень реализованности прошлых событий. Соответственно, чем больше удаленность событий в будущее, тем больше степень их потенциальности. Чем больше потенциальность и меньше реализованность событий, тем «психологически моложе» человек. Наибольшую удаленность в прошлое показали учителя-наставники (13,7 лет), наименьшую — учителя-стажеры (3,76). Т. е. события стажеров характеризуются большей потенциальностью и меньшей реализованностью, чем события группы наставников. Стажеры мало что ожидают и сосредоточены на прошлом.



**Рис. 13.** Перспектива и ретроспектива событий в сознании учителей:  
1–5 — группы учителей, распределенных по стажу

При сопоставлении степени удаленности событий в прошлое и будущее оказалось, что существует склонность называть более отдаленные прошедшие события и более близкие будущие. Возможно, это связано со значимостью прошлого опыта и сложностью предсказаний будущего. В любом случае, в ответах начинающих учителей начальных классов, прошедших этап стажерства, временная перспектива представлена гораздо скромнее, чем ретроспектива. Данные результаты сопоставимы с результатами других исследований, в которых обосновывается мысль о том, что «образ будущего» может определять стратегию жизненного пути [6].

Особенность переживания будущего в зрелом и пожилом возрасте заключается в отсутствии собственных планов на будущее, планов на себя. В зрелом возрасте будущее как ресурс значительно недооценивается. Значимость, приписываемая настоящему, остается относительно стабильной в течение жизни, в то время как меняется значимость прошлого и будущего. С течением времени люди оценивают прошлое более позитивно, будущее менее позитивно по сравнению с оценкой в молодые годы (Raff, 1991, О.Ю. Стрижицкая, 2006).

Наши результаты подтверждают: будущее имеет различное значение в разные возрастные и профессиональные периоды. С увеличением стажа значительно уменьшается количество будущих



событий в представлениях женщин-учителей. В период поздней взрослости будущее неопределенно и сопровождается страхом изменений к худшему и приближающейся смерти. Будущее переживается как «оставшееся» время. Когда время ограничено, цели, связанные с эмоциональной регуляцией, становятся более значимыми. В результате зрелые и пожилые люди концентрируются более на семейных отношениях, которые обеспечивают социальную и эмоциональную поддержку, чем на функциональных отношениях, служащих долгосрочным целям.

На тот факт, что педагоги менее устремлены в будущее, чувствуют себя старше, чем, например, инженерно-технические работники, отличаются меньшим вниманием к себе как к личности, обращают внимание и другие исследователи. Данные особенности могут объясняться тем, что профессия педагога связана с передачей своего опыта, для нее характерна необходимость профессиональной концентрации на взаимоотношениях с другими людьми, что требует значительной душевной отдачи и способствует поглощенности проблемами других людей [5].

Еще на одну важную, на наш взгляд, темпоральную информацию указывают результаты анализа жизненного пути: первая дата, отправная точка, с которой начинается описание биографии, постепенно смещается во времени: учителя-стажеры в подавляющем большинстве свое описание начинают с момента своего рождения, для учителей-мастеров и наставников — эта точка находится уже в начале профессиональной деятельности. Условно говоря, точка отсчета жизненного пути изменяется с возрастанием стажа.

Измерения указанных средних временных отрезков и количества событий, помещенных в них, позволило высчитать, с какой периодичностью в среднем ситуации сменяют друг друга — условный ритм жизни, представленный в сознании. Ритм учителя начальных классов изменяется с возрастом и стажем — события происходят реже, временной промежуток между ними удлиняется. Если у стажеров ритмический промежуток составляет 0,53 года, т. е. события происходят с периодичностью чуть больше 6 мес., у начинающих педагогическую деятельность учителей — 0,61 года, у мастеров — 0,8, то у профессионалов

и наставников соответственно 1,3 и 1,26 года, т. е. отмеченные события происходят с периодичностью 15 мес.

Итак, анализ временных параметров событий позволяет заключить, что ретроспектива и перспектива в представлениях учителя начальных классов специфична. В самосознании учителей-стажеров отражен весь временной отрезок жизни, наставников — ее часть; ритм событий более быстрый, чем ритм профессионалов и наставников; темпоральность стажеров перспективна и несет информацию о потенциальности, темпоральность наставников информирует об ощущениях реализованности и бесперспективности.

Обобщая полученную информацию, заключаем, что жизненный путь учителя начальных классов насыщен событиями определенного качества, включающими все периоды жизнедеятельности. Плотность и значимость событий педагога представлены в зависимости от возраста и стажа респондентов. Фактически, чем меньше стаж (и моложе возраст) учителя, тем больше он высказывает событий жизни и выше их оценивает, тем больше он называет радостных событий и считает их более ценными, чем грустные, тем больше он планирует будущих событий, но их ценность ниже прошедших событий.

Педагог преимущественно вербализует личностно-психологические, биологические и социальные типы событий. События, относящиеся к изменениям в физической среде, практически не значимы. Актуализируются события, связанные с детьми, работой, родительской семьей, браком, собственным Я, учебой, повышением квалификации. Наименее значимы события, связанные с природой, здоровьем, общественными изменениями, редкими также являются события, изменяющие материальное положение, место жительства.

Иерархия событий с возрастом и стажем изменяется, на первый план выходят события, связанные с собственными детьми, события сферы Я, межличностных отношений и профессиональной деятельности постепенно отходят на второй план.

Анализ перспективы и ретроспективы событий позволяет заключить, что самосознание педагогов-стажеров перспективно и несет информацию о потенциальности, самосознание педагогов-

наставников информирует об ощущениях реализованности и бесперспективности. Событийные ряды стажеров охватывают весь временной отрезок жизни, наставников — часть жизненного пути. Ритм репрезентации событий с возрастом и стажем замедляется.

**Анализ содержания перспективы и ретроспективы событий.** Результаты сопоставления данных обследованных групп по вербализации типов событий позволили наметить логику дальнейшего качественного анализа. Диагностическими критериями здесь явились семантические особенности речи, частота встречаемости в речи тех или иных категорий. Содержательный анализ текста направлен на выявление, обобщение и категоризацию слов и других языковых элементов определенного содержания.

Описанные учителями события типичны для всех выделенных групп. Приведем некоторые экспрессивные примеры. Для учителей-стажеров значимыми событиями в ретроспективе являются «знакомства / встречи», «настоящие, серьезные отношения», «изменения личностных взглядов», «любовь, понимание, доверие с мужем», для начинающих учителей прошлый период — это «детский сад / школьные годы», «подарок — кукла Барби», «признания в любви», «желание стать женой», «предательство мужа», «ссоры / примирения», «увлечения». Учителя-мастера вспоминают «переживания», «первый сексуальный опыт», учителя-профессионалы — «несправедливость», учителя-наставники — «проблемы в семье». Перспектива стажеров представлена как «уход от родителей», «создание домашнего очага», «самостоятельность, состоятельность, самодостаточность», «жизнь до 90 лет» и другие события. Начиная педагогическую деятельность учителя планируют «быть всегда привлекательной», «завести любовника», «иметь любящего мужа», «научиться не принимать все близко к сердцу» и другое. Учителя-мастера думают, что в будущем их ждет «жизнь с любимым», «любовник», «лечение», «старость»; для учителей-профессионалов перспективы — это «реализация себя в браке», «любовник», «внуки», «выход на пенсию» и другое, для учителей-наставников будущее развитие связано с «нахождением психологической совместимости с мужем», «внуками», «заботой о здоровье» и другое.

Описание инструментальных событий в первую очередь связано с профессиональной деятельностью учителей. Автобиография зачастую представляется в виде перечня формальных событий, дефинициями являются понятия «работа», «устройство», «школа», «разряд» — при описании прошедших событий, «работа», «устройство», «аттестация», «школа», «место работы», «выслуга» при описании будущих событий. Тезаурус эмоционально-насыщенных высказываний определяет профессиональное развитие гораздо шире, несмотря на то, что представлены такие высказывания в меньшем количестве. Их содержательный анализ показал, что профессиональное развитие в ретроспективе — это «деятельность педагогическая, трудовая», «реализация», «класс», «получение разряда», «набор детей», «участие в конкурсе», «любимая школа», «профессиональный рост», в перспективе — это «любимая, интересная работа», «дело», «должность», «обеспечение», «деятельность педагогическая, профессиональная», «реализация», «урок», «класс», «разряд», «рост», «должность», «школа», «опыт и знания», «профессионализм», «методика преподавания», «значимый человек», «заслуженный учитель».

Обращаем внимание на значительное сокращение количества содержательных, эмоционально-насыщенных высказываний, обращенных как в прошлое, так и в будущее, с увеличением стажа работы. Возможно, что для выборки учителей со стажем педагогической деятельности свыше 10 лет характерны проявления эмоционального сгорания.

Итак, результаты изучения перспективы и ретроспективы событий жизненного пути педагога отразили систему представлений учителей о себе как о женщине, личности и профессионале. Жизненный путь педагога — цепь событий определенного качества, включающих «рождение», «детство», «учение, образование», «любовь», «старость», «семейную жизнь», «профессиональную деятельность», «дружбу» и многие другие, т. е. представлены все стадии и области жизненного пути. Наиболее актуальными темами, представленными в самосознании учителей, являются те, которые отражают их психологическое состояние и изменения социального положения.

Выбор события, оценка его значимости, типы и виды событий, их содержание различаются в зависимости от стажа учителя. С увеличением стажа работы временная перспектива сужается, т.е. сужается психологическое время личности женщины. Изменяется наполненность жизненного сценария событиями: на завершающем этапе профессионального развития продуктивность снижается, событий актуализируется меньше, наблюдается тенденция уменьшения доли событий будущих (и радостных) в восприятии своего жизненного пути. Сдвигается вместе с точкой отсчета ретроспектива жизненного пути учителей-женщин. Наблюдается недооценка будущего — прошлые события (как и радостные) в автобиографии женщин более значимые, чем будущие (и грустные). Для большего стажа работы характерно сокращение количества содержательных, эмоционально-насыщенных высказываний — ретроспективных и перспективных.

### *Литература*

1. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – М.: Смысл, 2008. – 272 с.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. – 126 с.
3. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: методическое пособие / Е.Ю. Коржова; под ред. Л.Ф. Бурлачука. – Киев: МАУП, 1994. – 109 с.
4. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е.Ю. Коржова. – СПб.: Союз, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 336 с.
5. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций / Е.Ю. Коржова, Л.Ф. Бурлачук. – М.: Роспедагенство, 1998. – 263 с.
6. Стрижицкая О.Ю. Самоотношение и временная трансспектива личности в период поздней зрелости: дис. ... канд. психол. наук / О.Ю. Стрижицкая. – СПб., 2006. – 221 с.

## ГЛАВА 4

# СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ МОЛОДЕЖИ

---

### 4.1. Жизненные перспективы верующей молодежи: локализация смыслов во времени<sup>1</sup>

Построение жизненной перспективы является характерной чертой, свойственной молодому возрасту. Общая устремленность молодежи в будущее возникает как следствие созревания когнитивных структур (абстрактного мышления, интеллекта) и, таким образом, усложнения представлений о действительности, становления личностных структур (сложной иерархии мотивов, ценностных ориентаций), а также необходимости осуществлять фундаментальные жизненные выборы, которые задают жизненную перспективу (в рамках образовательного, профессионального, гражданского самоопределения).

Однако молодые люди часто не задумываются о средствах достижения жизненных целей. В образе будущего у юношей и девушек, как правило, представлен результат жизненного развития, а не сам этот процесс развития. Как следствие, нередко уровень притязаний молодых людей завышен [7].

В исследованиях Е.И. Головахи выявлено, что в жизненной перспективе старшеклассников наблюдается противоречие между определенностью жизненных целей и недостаточной самостоятельностью, неготовностью к самоотдаче ради будущей реализации своих целей. Автор отмечает, что в жизненной перспективе, связанной с будущей профессиональной деятельностью и семьей, молодежь достаточно реалистична. Однако в образовательной сфере, социальном продвижении и материальном благополучии ожидания юношей и девушек завышены, а сроки наступления соответствующих жизненных событий представляются нереально короткими [5].

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-16-77602).

Среди множества психологических факторов, в той или иной мере влияющих на целеполагание, планирование, формирование ценностных ориентаций и, соответственно, определение жизненной перспективы молодого человека, особое место занимает индивидуальная религиозность.

### ***Индивидуальная религиозность как фактор определения жизненных перспектив личности***

Индивидуальная религиозность личности является значимым фактором определения жизненных перспектив личности, напрямую связанным со смыслообразованием. Любая религия несет в себе понимание устройства мира, места человека в этом мире и смысла его жизни. Благодаря религиозной вере, жизнь человека, протекающая в земном, конечном мире, включается в соотношение с другим, Божественным, совершенным, непреходящим миром, обладающим свойствами бесконечности, тотальности и постоянства. Жизненная перспектива с локализованными в ней жизненными смыслами личности производна от такого «двойного» бытия, является точкой сопряжения этих миров и складывается на их границах.

В понимании природы индивидуальной религиозности в психологии можно выделить несколько направлений: биогенетическое, психосоциальное, гуманистическое, психоаналитическое и др.

Представители биогенетического направления утверждают, что существует генетическая предрасположенность к религиозности. Д. Хамер, исследовав 2000 образцов ДНК, пришел к выводу, что веру в Бога предрасполагает присутствие гена, известного как VMAT2 [16]. Этот ген несет ответственность за циркуляцию потока меняющих настроение химических элементов между нейронами. Важно отметить, что данная точка зрения утверждает генетическую *предрасположенность* к религиозности, но не ее предопределенность. При таком подходе вклад в развитие индивидуальной религиозности воспитания и жизненного опыта личности рассматривается как вторичный по значимости.

Сторонники психосоциального направления полагают, что религиозность личности формируется во взаимодействии с обществом, в процессе усвоения традиций, моральных норм, правил религиозного поведения и т. п., а также зависит от индивидуальных психологических особенностей человека: характера, темперамента, мировоззрения, потребностей, мотивов и др. С точки зрения К.К. Платонова, психологические корни религиозности заключают в своей основе противоречие между осознаваемым и неосознаваемым, сознательным и бессознательным. Нередко человек неспособен понять и объяснить неосознанные и произвольные проявления собственной психики. Это способствует тому, что человек в поисках ответа обращается к религии и иногда рассматривает эти психические явления как мистические [10].

Д.М. Угринович пишет, что потребность в религии не является ни потребностью организма человека, ни всеобщей характеристикой его человеческой природы или психики. Потребность в религии есть потребность в иллюзорном восполнении действительности, в основе которой лежит практическое бессилие людей, их неспособность подчинить своему контролю объективные условия своей жизни [12]. В этом есть доля истины, однако не следует рассматривать психологические корни религиозности однобоко, лишь с точки зрения компенсаторных механизмов психики. В качестве психологических источников индивидуальной религиозности выступают также стремление к смыслу<sup>1</sup>, потребность человека в незыблемых (выходящих за пределы изменчивого, конечного и вещного мира) основаниях своего бытия в форме идеалов и ценностей, стремление обрести свою идентичность, найти ответ на предельные вопросы о конечных целях своего существования, построить жизненную перспективу и др.

Истоки гуманистического направления в понимании религиозности берут свое начало в работах У. Джеймса [6]. О религиозности он писал, как о совокупности чувств, действий и опыта отдельной личности, поскольку их содержанием устанавливается отношение к тому, что личность почитает Божественным. Религиозность

---

<sup>1</sup> Термин В. Франкла.



человека определяется его индивидуальными психическими особенностями: если одним людям необходим и полезен научный опыт, то другим столь же необходим и полезен религиозный опыт, под которым У. Джеймс понимал субъективные религиозные проявления в различных формах, включая мистические «видения», экстатические состояния и т.п.

Взгляды У. Джеймса были развиты известным американским психологом Г. Оллпортом [9]. Им были выделены две основные формы религиозности.

1. Внешняя религиозность предполагает, что личность обращена к Богу, но не отстранена от себя. При внешней форме религиозности потребность в сверхъестественном (Боге) не является ведущим мотивом; внешняя религиозность служит реализации таких нужд, как потребность в безопасности, социальном статусе, самооценке. Другими словами, сверхъестественное обладает для человека утилитарным, а не самостийным смыслом: это нечто, нужное для того, чтобы его *использовать*, а не для того, чтобы ради него *жить*.

Рассматривая внешнюю религиозность в аспекте жизненной перспективы личности, можно наблюдать ее служебную роль по отношению к определяемым личностью жизненным целям, планам и реальным ценностным ориентациям. Цели и планы такой личности, как правило, сугубо «земные» и имеют большее отношение к практической составляющей жизни, нежели к духовной. Ценностные ориентации в качестве реальных регуляторов жизни также в содержательном плане сочетают значимость для личности «земных» благ с религиозными, воспринимаемыми как социальные блага. Например, в системе ценностных ориентаций личности с внешней религиозностью такими религиозными благами могут быть поддержка религиозной общины, социальный статус в группе единоверцев, осуществление добрых дел и т. п.

По Г. Оллпорту, внешняя религиозность подвержена риску разрушения в том случае, если жизненные обстоятельства станут радикально противоречить религиозным установкам личности [9]. Таким образом, можно сказать, что внешняя религиозность психологически выполняет защитную функцию, а также функцию социализации личности.

2. Внутренняя религиозность, в отличие от внешней, способствует поддержанию психического здоровья. Религиозные мотивы являются направляющими и всеобъемлющими; при этом индивид, несмотря ни на какие внутренние конфликты, способен сохранять спокойствие и мужественно принимать вызовы жизни. Человек с внутренней формой религиозности стремится к религии и сверхъестественной реальности как к самоценности, *живет* ею. В иерархии личностных смыслов такого верующего религиозные смыслы являются генеральными. На их основе формируется и соответствующая жизненная перспектива личности. Внутренне религиозная личность соотносит свои цели и планы с пониманием целей и смысла жизни в религиозной доктрине. При этом многие цели и планы могут быть вполне «земными» с внешней стороны, однако иметь личностный смысл служения Богу или реализации своей миссии как верующего. Ценностное ориентирование жизненной перспективы осуществляется на духовные (наполненные религиозным содержанием) ценности.

Современные исследователи психологических особенностей религиозности К. Бэтсон и Л. Рейнер-Принц (см.: [3]) приводят три критерия зрелой, внутренне ориентированной религиозности:

- а) готовность встречать экзистенциальные проблемы без их упрощения;
- б) позитивное восприятие факта собственных религиозных сомнений;
- в) открытость принятия возможности будущего изменения своих религиозных взглядов.

На основе исследований Р. Кахо можно заключить, что внутренняя религиозность коррелирует с центрированностью человека на цели в жизненной перспективе, уводя его от замкнутости на самом себе и ориентируя на Бога. Внешняя религиозность соответствует самоцентрированности, отказу от Божественных задач в жизненной перспективе личности (см.: [3]).

На основании концепции религиозности, предложенной Г. Олпортом, Р. Аллен и Б. Спилка описали следующие два варианта религиозности. Первый вариант — *консенсуальная* религиозность;

является узко конкретизированной, типологизированной и отражает дословное восприятие догматов. При этом вербально декларируется верность традициям, нетерпимость к другим мнениям, склонность к предрассудкам и конформистским предрасположенностям. Второй вариант — *преданная* («committed») религиозность — использует абстрактные, философские перспективы, принимает множественность религиозного опыта, характеризуется ясностью и недвусмысленностью поведения в повседневной жизни, гибкостью и открытостью (см. [3]).

Психологи гуманистической ориентации (Э. Фромм, А. Маслоу, В. Франкл и др.) считают, что религиозность должна возникать изнутри, быть свободной от догм, чтобы стать источником целей и смыслов человеческой жизни. Однако некоторые исследователи указывают на то, что гуманисты нивелируют темную сторону человеческой природы, игнорируя «*mysterium tremendum*», включающий страх, муку и насилие. Гуманистическая позиция превратилась в универсальную тенденцию понимания религиозности человека как опыта наивысшего стремления человечества «наверх», роста, самоактуализации, стремления к психическому здоровью, поиска идентичности. Вместе с тем вершинный опыт (к которому относится опыт религиозный) имеет много общего с непосредственной жизнью, «он наполнен возможностями и для радости, и для трагедии, поэтому он может привести и к самосовершенствованию и, наоборот, к самоуничтожению» [14: с. 111].

Основатель психоаналитического направления З. Фрейд считал, что религиозность проистекает из особенностей психики любого индивида. В этом смысле она имманентна человеку, психика выступает субстанцией религии (см.: [1]). Ставя вопрос о религиозности человека, психоаналитик квалифицирует её как симптом, как реактивное начало, в сущности тождественное болезненным реакциям человека. Корни религиозности заложены в ранних детских потребностях и переживаниях. З. Фрейд приходит к выводу, что религия есть универсальный невроз навязчивости. Вместе с тем, религия является одной из движущих сил развития человека, а через него — общества и культуры в целом, так как, принося Божеству жертву в виде подавленных

инстинктов, человек «освобождается от власти скверных, социально вредных влечений» [15: с. 124].

Одной из первых попыток бихевиористского объяснения религиозности человека стали работы У.Р. Уэллса. Согласно У.Р. Уэллсу, вера есть органическая реакция, «система рефлекторных актов (действий) интегрированных таким образом, что некие утверждения или предположения могут быть восприняты позитивно» [18: с. 71–72]. Психологическое объяснение религиозности двойственно. С одной стороны, религиозные убеждения опираются на первичные инстинкты любопытства, избегания опасности, самоподчинения, родительской заботы и параллельно — на эмоциональные состояния удивления, негативного самовосприятия, страха, чувствительности. С другой стороны, убеждения приобретают непосредственное значение для выживания индивида благодаря их субъективному воздействию на его биологическое благополучие.

Концепция реинтеграции («Reintegration») была предложена шотландским психологом В. Гамильтоном и в последствии развита Г. Холлингвортсом [17]. Согласно этой концепции, в поведении человека присутствует элемент предопределенности. Любой стимул и схожий с ним стимул, даже случайно присоединившийся, может воссоздать общее переживание или опыт, включая любую реакцию, которая имела место в первоначальной ситуации (см.: [19]). Таким образом, религиозность человека рассматривается как предопределенная. Необходимо только появление нужного стимула для ее проявления.

Дж. Веттер и В.Д. Скиннер понимали религиозность как суммирование индивидуального предписанного поведения, подкрепленного последующим вознаграждением (см.: [2]).

Обобщая краткий обзор понимания психологической природы индивидуальной религиозности как фактора определения жизненных перспектив личности, отметим, что нам близко представление С.А. Черняевой, согласно которой религиозность — психологическая характеристика личности, определяющая осознанное или не вполне осознанное отношение к тому, что сам человек

считает сверхъестественным и священным [13]. Индивидуальная религиозность личности, выраженная в ценностных ориентациях, способствует определению жизненной перспективы личности через создание особых смысловых связей и отношений между компонентами этой перспективы. *Субъективная значимость и смысл составляющих жизненной перспективы личности определяется их сопричастностью сверхъестественной реальности и соотносительностью с Божественными целями и законами мироздания.* Жизненная перспектива верующего выходит за пределы мира земного и распространяется на иную, Божественную реальность. Жизненные цели и планы определяются с учетом будущего бытия человека в ином мире. Однако это не означает, что жизненная перспектива в сознании верующего более определена, чем в сознании неверующего. Речь идет о *структуре* жизненной перспективы как совокупности устойчивых связей между событиями, относящимися к модусам прошлого, настоящего и будущего [4; 11].

***Смыслжизненные ориентации  
христианской и мусульманской молодежи  
с различным типом индивидуальной религиозности***

Жизненная перспектива верующей молодежи может быть изучена с разных сторон. Нас интересует, в какой временной перспективе (настоящем, прошлом или будущем) верующая молодежь, принадлежащая к разным конфессиям, локализует смыслы собственной жизни, а также, насколько молодые люди уверены, что они способны контролировать свою жизнь. Этот аспект жизненной перспективы отражен в современной психологии в понятии «смыслжизненные ориентации».

В контексте данной цели нами было обследовано 118 респондентов обоего пола в возрасте 17–35 лет: 78 молодых людей православного вероисповедания и 40 респондентов-мусульман. Сначала выявлялось распределение 4 типов религиозности (по методу «Шкала религиозной ориентации» Г. Оллпорта [9]) среди

православной и мусульманской молодежи, затем изучалась локализация смыслов во временной перспективе у испытуемых с разным типом религиозности (по методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [8]). Для оценки различий между группами испытуемых использовались математические методы обработки данных: критерий Фишера ( $F$ ),  $t$ -критерий Стьюдента, критерий Манна-Уитни ( $U$ ).

### ***Результаты диагностики типов религиозности (по Г. Оллпорту)***

Методика «Шкала религиозной ориентации» Г. Оллпорта оценивает выраженность типов религиозности по различному сочетанию количественных показателей по двум субшкалам — внутренней и внешней религиозной ориентации:

- 1 — последовательный внутренний тип религиозности;
- 2 — последовательный внешний тип религиозности;
- 3 — непоследовательный тип религиозности;
- 4 — нерелигиозный тип.

В ходе нашего исследования обнаружилась особая группа испытуемых, которые по соотношению выраженности внешней и внутренней религиозной ориентации не подходили под описание ни одного из типов религиозности, выделенных Г. Оллпортом. Данный тип религиозности характеризуется средними показателями по субшкалам внешней и внутренней ориентации. Данный тип религиозности был обозначен нами как «смешанный».

Распределение типов религиозности у православной молодежи следующее: последовательный внутренний тип религиозности — 42,31 %, непоследовательный тип религиозности — 7,69 %, смешанный тип — 50 %. Последовательного внешнего религиозного и нерелигиозного типа не выявлено.

Распределение типов религиозности у мусульманской молодежи таково: последовательный внутренний тип религиозности — 20 %, последовательный внешний тип религиозности — 2,5 %,

непоследовательный тип религиозности — 10 %, смешанный тип — 62,5 %, нерелигиозный тип — 5 %.

Таким образом, большинство верующих православного и мусульманского вероисповедания демонстрируют последовательную внутреннюю и смешанную религиозность. Для верующих с последовательным внутренним типом религиозной ориентации религия является главенствующим мотивом. Остальные потребности, насколько бы сильными они ни были, имеют менее принципиальное значение и находятся в определенной гармонии с религиозными убеждениями и предписаниями.

Непоследовательно религиозный тип личности можно охарактеризовать как колеблющийся тип верующих: их мотивы и потребности могут вступать в расхождение с религиозными убеждениями и предписаниями.

Для нерелигиозного типа личности религия не является главенствующим мотивом. Такие люди не стремятся жить в соответствии с религиозными предписаниями и убеждениями.

Последовательный внешне религиозный тип личности выявлен в одном случае. Молодые люди данного типа религиозности склонны использовать религию в собственных утилитарных целях.

Между православными и мусульманами выявлены достоверные различия. Последовательный внутренний тип религиозности у православных встречается достоверно чаще, чем у мусульман ( $\varphi = 2,11$  при  $p = 0,05$ ). Смешанный ( $\varphi = 6,66$  при  $p = 0,01$ ) и непоследовательный ( $\varphi = 1,96$  при  $p = 0,05$ ) типы религиозности, наоборот, чаще встречаются среди мусульман, чем среди православных молодых людей.

В соответствии с выделившимися типами религиозности сравнительный анализ смысложизненных ориентаций будет проведен в группах православных и мусульман последовательного внутреннего, смешанного и непоследовательного религиозных типов. Ориентации нерелигиозного и последовательного внешнего типа религиозности в рамках данной работы сравнению не подлежат в связи с малым количеством соответствующих наблюдений в выборке.

## *Результаты диагностики смысложизненных ориентаций (по Д.А. Леонтьеву)*

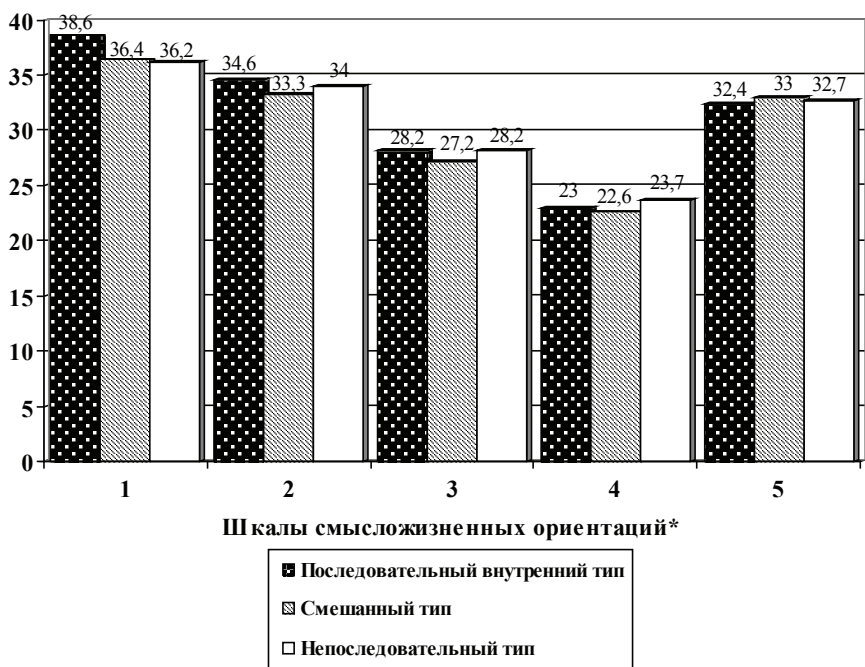
Смысложизненные ориентации православной и мусульманской молодежи представлены на рисунках 14 и 15. Как видим, православные верующие с разным типом религиозности имеют схожие смысложизненные ориентации. У православных юношей и девушек наблюдаются высокие показатели и средние с тенденцией к высоким по следующим смысложизненным ориентациям: «цели в жизни», «процесс жизни», «результат жизни», «локус контроля — Я», «локус контроля — жизнь». Полученные результаты свидетельствуют об осмысленности и продуктивности жизни православной молодежи. Православная молодежь имеет выраженные жизненные цели в жизненной перспективе, считает сам процесс жизни эмоционально насыщенным и наполненным смыслом.



**Рис. 14.** Смысложизненные ориентации православной молодежи с разным типом религиозности (в баллах):

\*1 — цели в жизни; 2 — процесс жизни; 3 — результат жизни;  
4 — локус контроля — Я; 5 — локус контроля — жизнь





**Рис. 15.** Смысложизненные ориентации мусульманской молодежи с разным типом религиозности (в баллах):

\*1 — цели в жизни; 2 — процесс жизни; 3 — результат жизни;  
4 — локус контроля — Я; 5 — локус контроля — жизнь.

Юноши и девушки считают, что человеку дано контролировать свою жизненную перспективу, свободно принимать решения и воплощать их в действительности. Общие показатели осмысленности жизни у православной молодежи высокие: у последовательного внутреннего религиозного типа  $m = 104,2$ ,  $\sigma = 6,39$ ; у смешанного типа  $m = 106,2$ ,  $\sigma = 16,04$ ; у непоследовательного типа  $m = 104$ ,  $\sigma = 11,52$ .

Сходство смысложизненных ориентаций обнаруживается и у мусульманской молодежи, обладающей разными типами религиозности. Высокие показатели наблюдаются у мусульман по тем же смысложизненным ориентациям, что и у православных верующих: «цели в жизни», «процесс жизни», «результат жизни», «локус контроля — Я», «локус контроля — жизнь».

Данные результаты демонстрируют высокую осмысленность и продуктивность жизни испытуемых. Молодые мусульмане считают, что способны контролировать свою жизнь, а сам процесс жизни воспринимают как эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Общие показатели осмысленности жизни у мусульманской молодежи также высокие: у последовательного внутреннего типа религиозности  $m = 113,2$ ,  $\sigma = 7,01$ ; у смешанного типа  $m = 113,6$ ,  $\sigma = 18,23$ ; у непоследовательного типа  $m = 115,5$ ,  $\sigma = 12,66$ .

В целом у православной и мусульманской молодежи последовательного внутреннего, смешанного, непоследовательного типов религиозности наблюдаются высокие показатели по смысложизненным ориентациям или средние с тенденцией к высоким. Данное обстоятельство свидетельствует, что у молодых людей есть построенные цели на будущее в жизненной перспективе, которые придают их жизни осмысленность, направленность. Сам процесс жизни юношами и девушками обеих конфессий воспринимается как интересный и эмоционально насыщенный. Молодые люди убеждены, что способны контролировать свою жизненную перспективу, обладают для этого достаточной свободой выбора.

Тем не менее нами найдены некоторые статистически значимые различия в смысложизненных ориентациях между православными и мусульманами последовательного внутреннего типа религиозности: «цели в жизни» ( $U_{эмп} = 49$  при  $p = 0,01$ ), «локус контроля — Я» ( $t = 2,05$  при  $p = 0,05$ ), «осмысленность жизни» ( $U_{эмп} = 73,5$  при  $p = 0,05$ ).

Полученные данные говорят о том, что мусульмане последовательного типа религиозности, по сравнению с православными, живут более осмысленно, в большей мере склонны оценивать прожитую часть жизни как продуктивную. Также у мусульман в их жизненной перспективе более выражено целеполагание, чем у православных, и уверенность в способности контролировать свою жизнь. Также были выявлены различия между православными и мусульманами непоследовательного типа религиозности по шкале «локус контроля — Я» ( $t = 3,2$  при  $p = 0,05$ ). Данный факт свидетельствует, что у мусульманской молодежи в большей

степени, чем у православной, выражено представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии с определенной жизненной перспективой. Между православными и мусульманами смешанного типа религиозности различий в смысложизненных ориентациях не обнаружено.

В заключение обобщим вышеизложенное. Среди множества психологических факторов, влияющих на определение жизненной перспективы молодого человека, значимым фактором, связанным со смыслообразованием, является индивидуальная религиозность. У верующего молодого человека субъективная значимость и смысл составляющих жизненной перспективы определяется их сопричастностью сверхъестественной реальности и соотносённостью с Божественными целями и законами мироздания. У православной и мусульманской молодежи при различиях в типах религиозности выражена схожая структура локализации смыслов в прошлом, настоящем и будущем. При этом смыслообразующих целей (в рамках жизненной перспективы) у верующих юношей и девушек больше, чем смыслов, локализованных в настоящем времени и ретроспективе. Общий уровень осмысленности жизни верующей молодежью высок. В жизненной перспективе молодых мусульман с последовательной внутренней религиозностью целеполагание выражено в большей мере, чем у православных молодых людей с данным типом религиозности, как и уверенность в способности контролировать собственную жизнь. Мусульманская молодежь с непоследовательным типом религиозности достоверно в большей степени, чем религиозно непоследовательные православные юноши и девушки, верит в свободу выбора и собственные способности построить свою жизнь в соответствии с определенной жизненной перспективой.

### *Литература*

1. Аринин Е.И. Философия религии. Принципы сущностного анализа: монография / Е.И. Аринин. – Архангельск: ПГУ, 1998. – 297 с.
2. Аринин Е.И. Психология религии / Е.И. Аринин, И.Д. Нефедова. – Владимир: ВлГУ, 2005. – 108 с.

3. Белоусов С.А. Психология духовности, веры и религии. Обзор литературы. Часть 2 / С.А. Белоусов // Журнал практического психолога. – 1988. – № 6. – С. 21–43.
4. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова Думка, 1984. – 209 с.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова Думка, 1988. – 144 с.
6. Джемс В. Многообразие религиозного опыта / В. Джемс. – М.: Наука, 1993. – 432 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
9. Оллпорт Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. – М.: КПС+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
10. Платонов К.К. Психология религии. Факты и мысли / К.К. Платонов. – М.: Политиздат, 1967. – 239 с.
11. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания / И.А. Ральникова // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – № 2/1 (69). – С. 53–60.
12. Угринович Д.М. Психология религии / Д.М. Угринович. – М.: Политиздат, 1986. – 356 с.
13. Черняева С.А. Развитие личности и психологическая помощь в свете христианского мировоззрения / С.А. Черняева. – СПб.: Речь, СПбАППО, 2007. – 192 с.
14. Blanchard W.H. Psychodynamic Aspects of the Peak Experiences / W.H. Blanchard // *Psychoanalytic Review*. – 1969. – Vol. 56 – P. 87–112.
15. Freud S. Obsessive Actions and Religious Practices / S. Freud // *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. – Vol. 9. – London: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1956. – P. 115–127.
16. Hamer D.H. The God Gene: How Faith is Hardwired into our Genes / D.H. Hamer. – N.Y.: Anchor, 2005. – 265 p.
17. Hollingworth H.L. The Psychology of Thought, Approached Through Studies of Sleeping and Dreaming / H.L. Hollingworth. – N.Y.: D. Appleton and Company, 1926. – 336 p.
18. Wells W.R. The Biological Foundations of Belief / W.R. Wells. – Boston: R.G. Badger, 1921. – 177 p.
19. Wulff D.M. Psychology of Religion: Classic and Contemporary / D.M. Wulff. – 2<sup>nd</sup> ed. – N.Y.: John Wiley and Sons, 1997. – 760 p.

## 4.2. Семья и родительство в жизненных перспективах студентов

Жизнь современного человека, проживающего в городе, очень интенсивна и насыщена разнообразными событиями. Мы часто становимся заложниками различных мало зависящих от нас ситуаций и обстоятельств, что порой некогда бывает остановиться и задуматься о том, чего мы действительно хотим достичь, в том ли направлении движемся. В то же время современное общество предъявляет особые требования к личности, которая, чтобы не быть выброшенной из бурного потока жизни и реализовать свои ресурсы и потенциалы, должна активно включиться в поиск возможностей своего совершенствования. Одной из характеристик такой личности является способность адекватно и критично осознавать свои временные горизонты, анализируя прошедшее и планируя будущее. Только в этом случае личность может двигаться по жизненному пути вперед к достижению собственных целей. Данная проблема находит свое решение в процессе исследования жизненных перспектив.

В 2013–2014 гг. мы изучали жизненные перспективы студентов ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева». Нас интересовал юношеский возраст, так как именно в этом возрасте, как отмечает И.С. Кон, возникает одна из важнейших потребностей личности — потребность в поиске смысла жизни, в том, чтобы осознать свою жизнь не как серию случайных, разрозненных событий, а как цельный процесс, имеющий определенное направление, преемственность и смысл [2]. Нами изучалось планирование ближней и дальней жизненной перспективы, разделение которой является важнейшим моментом развития личности, характеризующим переход от детства к юности, к решению важнейших задач жизнеустройства, к выбору жизненного пути, к становлению социальной зрелости и самостоятельности личности. Одной из важнейших ценностей человеческой жизни всегда являлась семья. Нас интересовал вопрос: какое место занимает семья и родительство в субъективной картине жизненных перспектив современных студентов.

Содержание жизненной перспективы молодежи существенно изменяется от поколения к поколению. Исследования свидетельствуют о том, что в жизненной перспективе студенческой молодежи наблюдается постепенный переход от традиционной модели «муж кормилец и женщина — частично домохозяйка» к модели «двух кормильцев / двух хозяев». При этом соответствие девушек / женщин нетрадиционной модели поведения (поскольку профессиональная занятость вне дома стала неотъемлемой частью типичной жизненной стратегии девушек / женщин) не исключает вполне патриархальной системы представлений о женственности и женском предназначении (самореализация в сфере семейно-брачных отношений) [4].

До недавнего времени фактически единственной легитимированной формой организации близких личных и сексуальных отношений был официально зарегистрированный брак, в идеале предполагавший «единственность и неповторимость» супругов друг для друга, сохранение друг другу верности «в горе и радости, пока смерть не разлучит их». Устоявшимся было мнение, согласно которому близкие личные отношения должны были перерасти и быть оформлены в брак. В конце XX века ситуация стала кардинально меняться: сексуальные связи до и помимо брака стали социальной и культурной нормой, разводы и повторные браки участились, появились альтернативные формы организации отношений.

В настоящее время приходится констатировать, что традиционные семейные ценности постепенно демонтируются. «Ячейка общества», через которую веками и тысячелетиями передавались материальные и духовные ценности, традиции и культура общин и наций, уступает место более свободным отношениям мужчин и женщин. Этот процесс наиболее выражен в «благополучной» и «развитой» Европе, где, согласно статистике, люди рожают все меньше и все меньше людей желают сохранить традиционный семейный уклад.

Исторически семейные ценности во многих странах мира защищались очень строго. Семья считалась здоровым фундаментом и прочной основой. Разводы рассматривались как негативное явление. Осуждение со стороны общества было главным критерием

для каждой семьи. Новое столетие развитые европейские страны встретили новой политикой в отношении морально-этических отношений. Законы, принятые в последнее десятилетие, начинают ущемлять институт семьи.

В европейских странах приходится констатировать две усиливающиеся с каждым годом тенденции: рост сожительства без регистрации брака и рост количества разводов. Наибольшее число сожительства зафиксировано в северной части Европы, тогда как в южной и восточной Европе, где сильна религия и более консервативный менталитет, пока доминирует традиционная форма семьи.

Чемпионом среди стран, где больше всего разводятся, является Бельгия; там распадаются две семьи из трех. За Бельгией следуют католическая Испания и Венгрия. Во Франции, Англии и Германии распадается в среднем один брак из двух. На противоположной стороне списка — Италия, Греция, Румыния, Польша.

В некоторых европейских странах активно развиваются новые подходы к пониманию половой идентичности человека. Их суть состоит в утверждении того, что человек свободен в выборе половой самоидентификации и половой ориентации. При этом отрицается наличие объективных физиологических и психологических различий между мужчинами и женщинами. Происходит укрепление позиций половых меньшинств в социуме, представители которых находятся в передовых рядах среди всех слоев общества, включая и политиков. Однополые браки, зарегистрированные в ряде стран Европы, представляются как возможная модель семьи.

Такие изменения зачастую происходят с помощью административного и политического ресурса без ведения серьезных дискуссий среди специалистов и без привлечения широкой общественности. Причины упомянутых изменений трактуются неодинаково. Исследователи склоняются к мысли, что спад экономики и кризис не могли бы обусловить сложившееся положение. Корни проблемы, по их мнению, связаны с изменением системы ценностей в обществе.

Таким образом, рост количества разводов, семей, построенных на гражданском браке и основанных на временном проживании, падение рождаемости и ее «старение» (рождение первенцев

откладывается на более поздний возраст), преобладание мало-детных семей, представление образа жизни половых меньшинств в обществе как модели семьи показывают, что в последнее время происходит снижение значимости семьи и традиционных семейных ценностей в Европе. По сравнению с Западом на Востоке, и в особенности на мусульманском Востоке, эти ценности прочны и устойчивы. Европа прилагает усилия в направлении культивирования нового уклада жизни во всем мире, а если где-то противостоят этой тенденции, на них под лозунгом прав человека и свободного гражданского общества оказывается давление. Изучение данной проблемы в России вызывает особый интерес в силу уникального геополитического положения нашей страны (синтеза и переплетения восточного и европейского цивилизационных начал). Актуальность ее изучения продиктована также кризисом семьи и остротой демографических проблем в обществе.

В связи с вышесказанным было предпринято исследование жизненных перспектив студенческой молодежи. Нам было важно понять, как студенты педагогического вуза представляют свое будущее и какое место в их картине жизненного пути занимает семья и родительство.

В ходе исследования были использованы следующие методы: авторская методика «Рисунок будущего» с последующим контент-анализом различных сфер в субъективной картине жизненного пути молодежи, анкетирование. Респонденты должны были сделать три рисунка своего будущего: как они его видят сразу после окончания вуза, через 5 лет и через 10 лет после окончания вуза. После каждого рисунка они подробно описывали один день своей будущей жизни. Анкета состояла из 10 вопросов, направленных на изучение мнения студентов об оптимальном возрасте создания семьи, возрасте рождения ребенка, количестве детей в семье, качествах, которыми должны обладать родители и т. д.

В исследовании приняли участие студенты второго и четвертого курсов факультета психологии и дефектологии, факультета физической культуры, физико-математического факультета Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева



(г. Саранск). Объем выборки составил 187 человек, из них 96 девушек и 91 юноша. Возраст респондентов — 19–21 год. Проведенный анализ рисунков позволил выделить несколько важных сфер в субъективной картине будущего студентов (табл. 19).

**Таблица 19**

**Сферы жизнедеятельности,  
представленные в рисунках студентов (юношей и девушек)**

Сфера жизнедеятельности	После окончания вуза, %		Через 5 лет после окончания вуза, %		Через 10 лет после окончания вуза, %	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
<b>Работа</b> (офис, руководители / служащие)	54,9	38,5	86,8 %	14,6	91,2	11,5
<b>Семья</b> (дом, супруги / дети)	(5,5 %)	(40,6 %)	(17,6 %)	(73,9 %)	(52,7 %)	(82,3 %)
<b>Досуг, отдых, развлечения, путешествия</b> (улица, автомобиль, клуб, море, друзья / подруги)	12 (13,2 %)	17 (17,7 %)	9 (9,9 %)	7 (7,3 %)	5 (5,5 %)	2 (2,1 %)
<b>Армия</b> (плацдарм, офицеры / солдаты)	26 (28,6 %)	—	—	—	—	—
<b>Не видит своего будущего</b> (чистый лист, рисунок не по теме)	(3,3 %)	(3,1 %)	(3,3 %)	(4,2 %)	(3,3 %)	(4,2 %)

Прокомментируем полученные результаты. Итак, чуть более половины юношей (54,9 %) сразу после окончания вуза планируют устроиться на работу, причем лишь немногие из них, как было отмечено при описании одного дня из будущей жизни, — по специальности; остальные пока не видят сферу своей будущей трудовой деятельности. В описаниях нередко встречались следующие

высказывания: «в сфере образования много не зарабатываешь», «в школу точно не пойду», «у меня будет высокооплачиваемая / престижная работа», — свидетельствующие о не всегда реалистичном, расплывчатом образе своего будущего. Таким образом, рисунки продемонстрировали имеющиеся у студентов традиционные гендерные стереотипы («мужчина должен хорошо зарабатывать, быть добытчиком»).

Семью на первом рисунке изобразили лишь 5,5 % студентов. Нужно отметить, что это те молодые люди, которые уже успели обзавестись семьей. Примечательно то, что в их рисунках (на одном листе) изображались две сферы: и семья, и работа (этим объясняется несоответствие в суммарном подсчете процентов). Никто из неженатых молодых людей не изобразил семью, а также не описывал ее в своем будущем сразу после окончания вуза, отмечая, что сначала надо «встать на ноги», «заработать на жилье».

Досуг, отдых, развлечения были продемонстрированы в рисунках 13,2% юношей, чаще всего при этом изображался или упоминался дорогой автомобиль, а в описаниях фигурировал «свободный», иногда разгульный, ничем не обремененный и ничего не обязывающий образ жизни (рис. 16). Типичными были следующие высказывания: «пойдем с друзьями на шашлыки», «люблю полежать на диване с бутылочкой пива» и т. п. Таким образом, была выявлена гедонистическая направленность личности и иждивенческая установка у некоторых молодых людей.



**Рис. 16.**

Значительная часть студентов (как правило, это студенты факультета физической культуры) — 28,6% — сразу после окончания вуза планируют идти в армию. Одни из них отмечали, что другой перспективы в ближайшем будущем у них нет. Для других армия видится как первая ступенька к трудоустройству в «органы» (МВД, ФСБ, МЧС и др.). Эти студенты продемонстрировали имеющиеся жизненные цели и планы (рис. 17–18).



Рис. 17.

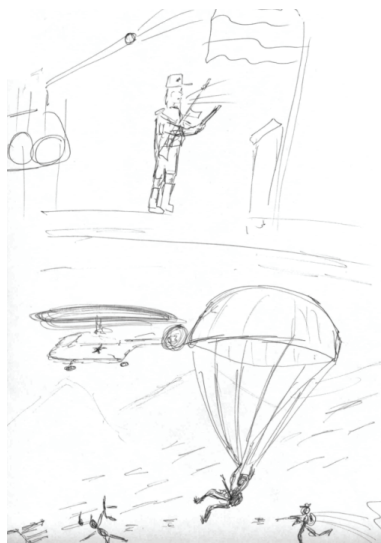


Рис. 18.

Несколько юношей — 3,3% — отказались от выполнения задания, сославшись на неумение рисовать или отсутствие видения будущего. Нужно отметить, что таковыми являются студенты-сироты и оставшиеся без попечения родителей. Можно предположить, что негативные последствия семейного неблагополучия и воспитания в закрытых образовательных учреждениях существенно затрудняют формирование жизненной перспективы личности.

Рассмотрим результаты, полученные при анализе содержания рисунков девушек, на которых они изображали свое видение будущего сразу после окончания вуза. Необходимо отметить, что эти данные во многом отличны от представлений юношей. Так, работу изобразили 38,5 % девушек. Большинство из них, в отличие

от юношей, планируют работать по специальности, получаемой в вузе (педагогом, психологом, дефектологом, спортивным тренером). То есть у девушек-студенток имеется более позитивное отношение к будущей педагогической деятельности и желание реализовать себя именно в ней (рис. 19).



Рис. 19.

Гораздо больший процент девушек, нежели юношей, а именно 40,6 %, изобразили свою семью уже после окончания вуза: на рисунках фигурируют либо жена и муж, либо супруги и один ребенок.

Если молодые люди на одном рисунке изображали и семью, и работу, демонстрируя при этом ответственность за материальное обеспечение и благополучие своей семьи, то девушки — только одну сферу жизнедеятельности. Многие из них отмечали, что сразу после окончания вуза «подумают о ребенке» и уйдут в декретный отпуск. Нередки были следующие высказывания девушек: «моя цель в жизни — удачно выйти замуж», «самое главное — создать крепкий брак, родить здоровых детей», «материнство — это предназначение каждой женщины» (рис. 20). В рисунках и описаниях своей жизни в будущем опять же нашли отражение гендерные стереотипы («главное предназначение женщины — быть матерью и женой»).

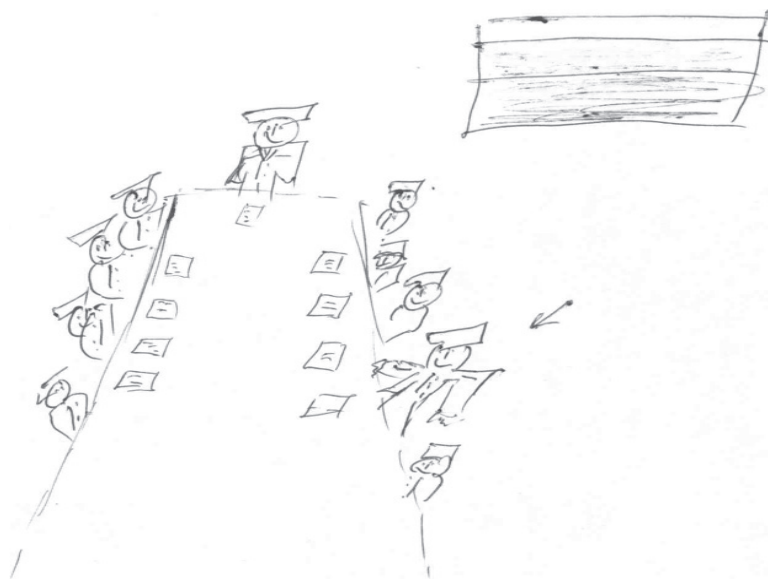


**Рис. 20.**

Досуг, отдых, развлечения, путешествия были продемонстрированы в рисунках 17,7 % девушек, чаще всего при этом изображались: море, бассейн, пляж, купающиеся, реже — клуб и танцующие, на одном рисунке — библиотека и читатели. Для девушек, в отличие от юношей, более важным является межличностное общение: «большой компанией пойдем на дискотеку», «люблю посплетничать с подружками», «у меня будет много друзей» и т. п. В описании одного дня некоторые девушки отмечали, что «пока молодые и не обремененные семьей — нужно наслаждаться жизнью», при этом материальные расходы на отдых и развлечения должны быть переложены, как они считают, «на плечи молодого человека / друга / бой-френда».

Три девушки (3,1 %) отказались от выполнения задания: одна из них сдала чистые листы, другая изобразила на каждом листе «смайлик», третья — узоры. Нужно сказать, что две студентки из трех остались без попечения родителей. Они выразили недовольство по поводу предложенных психологом заданий, что также может свидетельствовать о трудностях в формировании жизненных целей и планов.

А теперь проследим представления юношей и девушек о своем будущем через пять и десять лет после окончания вуза. Трудовая деятельность в рисунках, а также в описаниях своего будущего через пять лет встречается у 86,8 % юношей. Это более чем на 30 % выше, по сравнению с предыдущими рисунками (вернувшись из армии, молодые люди планируют устраиваться на работу). Большинство юношей описывают свою работу как высокооплачиваемую и интересную, как правило, без указания конкретной профессиональной деятельности (рис. 21). Таким образом, студенты, описывая цели, связанные с профессиональной деятельностью, в основном ориентированы на внешнюю мотивацию.



**Рис. 21.**

Около трети юношей планируют обзавестись семьей через 5 лет после окончания института, причем на рисунках ее изобразили лишь 16 студентов, что составляет 17,6%, тогда как описали — 29 человек (31,9 %). Такая разница объясняется, по-видимому, представлениями об основной (профессиональная деятельность) и второстепенной (семья) сферах реализации мужчин.

Большинство молодых людей предполагают, что у них к этому времени будет один ребенок, которого они будут «забирать из детского сада», «приучать к спорту», «выгуливать» и др. Свою семью они чаще всего описывали как «обеспеченную», «материально независимую от своих родителей», «идеальную», «дружную» и др.

Досуг, отдых, развлечения и нежелание работать и создавать семью изобразили 9,9 % юношей (этот процент лишь незначительно снизился по сравнению с предыдущими рисунками). Можно сказать, что указанная выше гедонистическая направленность личности является относительно устойчивой.

Анализ содержания рисунков студенток показал, что через пять лет после окончания вуза лишь 14,6 % девушек планируют работать, большинство из них — по специальности. Этот процент снизился по сравнению с предыдущими данными почти втрое, что объясняется, как можно предположить, представлениями о том, что работа — не главная сфера реализации женщин. Многие студентки отмечали, что будут находиться в отпуске по уходу за ребенком.

Гораздо больший процент девушек, а именно 74 %, изобразили свою семью: на рисунках фигурируют жена, муж, один или два ребенка. Девушки отмечали, что существенным доводом к рождению второго ребенка послужит перспектива получить материнский капитал, который они вложили бы в улучшение жилищных условий (см. рис. 22). Встречались рисунки с изображением большого, красивого, богатого дома, что говорит о том, что материальная сторона является важной для студенток.

Из рисунков и описаний следует, что детей будущие мамы будут «нянчить», «воспитывать», «кормить», «купать», «одевать». Реже встречались высказывания: «играть», «ходить в гости к друзьям, бабушкам и дедушкам»; еще реже — «разговаривать», «общаться», «читать книги», «мастерить поделки». Свою семью они чаще всего описывали как «благополучную», «обеспеченную», «счастливую», «крепкую» и др. Основной объем работы по дому девушки планируют возложить на себя: «Раньше всех встаю, чтобы успеть всем приготовить завтрак... Бужу детей и мужа... Мою посуду... Провожая мужа на работу, детей в детский сад...»



Рис. 22.

Досуг, отдых, развлечения были продемонстрированы в рисунках 7,3 % девушек (что ниже на 10 % по сравнению с предыдущими рисунками). Очевидно, что большинство девушек готовы пожертвовать личными интересами, «свободной» жизнью ради создания семьи и рождения детей.

Проанализируем представления студентов о своем будущем через десять лет после окончания вуза. В целом нужно сказать, что динамика в жизненных перспективах юношей и девушек, которая проявилась прежде, стала еще более явной и выраженной, причем это касается всех сфер жизнедеятельности.

Так, работа в рисунках, а также в описаниях своего будущего через десять лет встречается у 91,2 % юношей. Большинство из них все также описывают ее как высокооплачиваемую, престижную, интересную, не указывая конкретной профессиональной деятельности. Примерно половина юношей отмечают, что будут «занимать высокий пост», «иметь высокий статус», «руководить» на своем рабочем месте. Подобные высказывания свидетельствуют об идеализированном представлении своей будущей профессиональной деятельности и неадекватно высоком уровне притязаний (не знаю, где и как буду работать, но буду непременно начальником).



Чуть более половины юношей, а именно 48 человек из 91, что составляет 52,7 %, планируют обзавестись семьей через 10 лет после окончания института (на 35 % выше по сравнению с рисунками своего будущего через 5 лет). Это данные анализа рисунков, однако, судя по описаниям, еще 12 студентов (13,2 %) планируют иметь семью примерно к 30 годам, то есть суммарно около 2/3 участвующих в исследовании молодых людей. Такое расхождение (упоминают семью в описаниях одного дня, но не изображают на рисунке), как было отмечено выше, можно объяснить представлениями о семье как второстепенной сфере реализации мужчин.

Большинство молодых людей предполагают, что у них к этому времени будет один ребенок (как правило, сын) или два (сын и дочь). Были выделены следующие характеристики детей: «поплушные», «умные», «сильные», «самые лучшие». Кроме упомянутых действий с детьми («забирать из детского сада», «заниматься спортом», «гулять»), отмечалось, что будущие папы будут вместе с детьми «смотреть мультфильмы», «ходить в кинотеатр», «играть в машинки». Семью молодые люди описывали так же, как и в предыдущем случае: чаще всего упоминали, что она будет материально обеспеченной (рис. 23).



**Рис. 23.**

Досуг, отдых, развлечения изобразили 5,5% юношей (этот процент ниже на 7,7% по сравнению с первыми рисунками и на 4,4% — по сравнению со вторыми). Таким образом, остается небольшая группа молодых людей (5 человек), которые в ближайшие 10 лет не предполагают связывать себя семейными узами, а также осуществлять профессиональную деятельность.

Проанализируем представления студенток о своем будущем через десять лет после окончания вуза. К этому времени, судя по рисункам, планируют работать лишь 11 девушек (11,5%), однако в описаниях будущего работу упомянули еще 23 девушки (24%). Таким образом, примерно треть студенток (35,5%) предполагает осуществлять трудовую деятельность к 30 годам. Несколько студенток, а именно 6 человек, предполагают занять руководящую должность на работе (рис. 24). Такие данные, по сравнению с результатами юношей, подтверждают, что для девушек гораздо более важной в жизни является семья, а уже на втором месте — работа.



Рис. 24.

Семью изобразили 79 девушек (82,3 %): на рисунках фигурируют супруги и дети (один, два или три ребенка) (рис. 25). Студентки чаще всего характеризовали детей следующим образом: «умные»,



**Рис. 25.**

«одаренные», «красивые», «воспитанные». Упоминались в основном те же действия с детьми: «нянчить», «воспитывать», «учить», «кормить»; реже — «играть», «ходить в гости», «покупать наряды»; еще реже — «разговаривать», «общаться», «читать книги», «вышивать». Описание семьи через 10 лет в большинстве случаев повторялось (за исключением количества детей).

Необходимо отметить одну важную деталь в рисунках как юношей, так и девушек: лишь немногими из них семья изображалась счастливой (улыбающиеся родители и дети), сплоченной (одно общее занятие), крепкой (держась за руки члены семьи). Зачастую вместо людей на рисунке были представлены коттеджи, особняки с бассейнами, гаражами и автомобилями. Студенты объясняли это тем, что члены семьи находятся в доме, командировке, на работе и занятиях, отдыхе и т. п. (рис. 26). Таким образом, высокий достаток находится в ряду важнейших жизненных ценностей современных студентов и является признаком благополучной семьи.

Отдых и развлечения были продемонстрированы в рисунках лишь двумя девушками (2,1 %), но в описаниях своей будущей жизни центральное место отводилось все же семье.



**Рис. 26.**

Таким образом, были выявлены различия в жизненных перспективах в зависимости от пола. Девушки в большей мере ориентированы на создание семьи, в то время как юноши акцентируют внимание на карьере. Юноши выражают желание иметь семью и заводить детей гораздо в более позднем возрасте по сравнению с девушками. Они планируют иметь меньше детей — не более двух, тогда как ряд девушек отмечали, что у них будет три ребенка. Для юношей также характерна неуверенность в правильности выбранного пути, желание сменить профессию. Большинство же девушек планируют работать по специальности.

Данные, констатирующие сложность планирования будущего, были получены по рисункам студентов-сирот и оставшихся без попечения родителей. Как отмечалось выше, большинство из них (шестеро из девяти) отказались выполнять задание; в рисунках остальных — картина будущего была не всегда реалистичной, в описаниях — отсутствовали четкие целевые установки и жизненные планы. Была отмечена преимущественная ориентация на материальное благосостояние. Работа и семья описывались нечетко, расплывчато: «я буду работать», «у меня будет хороший заработок», «я смогу себе многое позволить», «у меня будет большая семья».

Отсутствие и неопределенность перспектив являются неблагоприятным фактором развития. Пока личность не определит и не осознает свою жизненную перспективу, она не может понять смысл своей жизни, не способна адекватно выявить свои потенциальные возможности, ресурсы и жизненные силы.

Необходимо упомянуть также о различиях в представлениях о будущем у студентов младших и старших курсов. Второкурсники отличаются более размытыми, нечеткими и недостаточно осознанными жизненными перспективами. У четверокурсников образ будущего более целостный, конкретный и определенный, особенно это касается будущей профессиональной деятельности. Так, студенты 4 курса факультета психологии и дефектологии не просто писали, что будут работать психологом, но и отмечали, где будут работать (чаще всего указывали сферу правопорядка, а также — медицину, образование и др.) и какие направления деятельности будут осуществлять (психологическое консультирование, психодиагностику, коррекцию и др.). Что касается семьи, явных различий между студентами младших и старших курсов выявлено не было.

Были выявлены также различия в жизненных перспективах между студентами разных факультетов. На физико-математическом факультете — планы и цели более конкретные и определенные (многие знают, чего хотят достичь). Относительно ясное видение своего будущего характеризует также девушек факультета психологии и дефектологии, в меньшей степени — юношей. Студенты факультета физической культуры отличаются большей неопределенностью, размытостью представлений и недостаточной дифференциацией образа будущего («пойду сначала в армию, а там видно будет», «мне больше ничего не светит», «рано пока планировать свое будущее»). Примечательно то, что большинство студентов-физиков и математиков, в отличие от студентов других направлений подготовки, связывают свое будущее именно со своей профессиональной деятельностью. Студенты факультета психологии и дефектологии в большей мере ориентированы на общечеловеческие, гуманистические ценности: «хочу помогать больным детям», «моя работа будет способствовать тому, что люди будут более счастливы» и т. п.

Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты позволил выделить ряд особенностей в представлениях студентов о своей будущей семье и родительстве.

Анкета состояла из 10 вопросов:

1. В каком возрасте вы планируете создать семью?
2. Допускаете ли вы сожительство без регистрации отношений (гражданский брак)?
3. В каком возрасте вы планируете заводить детей?
4. Какое количество детей в семье вы хотели бы иметь?
5. Что способствует созданию и сохранению счастливой семьи?
6. Что может разрушить брак?
7. Когда вы узнаете, что будете родителем, что вы почувствуете?
8. Как будут распределены обязанности по уходу за ребенком в вашей семье?
9. Какими качествами должна обладать мать?
10. Какими качествами должен обладать отец?

В процессе анализа ответов студентов на вопросы анкеты были получены данные, представленные в таблицах 20–29.

**Таблица 20**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек)  
на вопрос об оптимальном возрасте создания семьи**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего</b>
до 25 лет	80,2 %	17,6 %	49,7 %
от 25 до 30 лет	19,8 %	71,4 %	44,9 %
после 30 лет	–	7,7 %	3,7 %
затруднились ответить	–	3,3 %	1,6 %

В процессе анализа ответов респондентов на первый вопрос анкеты было выявлено, что большинство девушек (80,2 %) планируют создать семью до 25 лет; остальные девушки (19,8 %) — в диапазоне от 25 до 30 лет. Большая часть юношей (71,4 %) считают, что оптимальный возраст создания семьи колеблется от 25 до 30 лет; всего 17,6 % юношей назвали возраст до 25 лет и 7,7 % — после 30. Трое юношей (3,3 %) затруднились ответить на этот вопрос (среди девушек таковых не было). Полученное различие объясняется, во-первых, возрастными психологическими и физиологическими

особенностями девушек и юношей, а, во-вторых, гендерными стереотипами, диктующими правила и нормы поведения в обществе представителям того и другого пола. Таким образом, вероятно, что психологическая готовность к созданию семьи раньше формируется у девушек.

**Таблица 21**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос о гражданском браке**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего</b>
Гражданский брак возможен	25 %	72,5 %	48,1 %
Гражданский брак не возможен	69,8 %	26,4 %	48,7 %
Затруднились ответить	5,2 %	1,1 %	3,2 %

Анализ ответов девушек на второй вопрос анкеты показал, что большинство из них (69,8 %) не допускают возможности в будущем гражданского брака, для них является важным «штамп в паспорте»; четвертая часть девушек (25 %) высказала мнение о том, что регистрация отношений для них не существенна; несколько студенток затруднились ответить на данный вопрос. Противоположные данные получены в ходе анализа ответов юношей: 72,5 % допускают гражданский брак; 26,4 % — считают, что отношения должны быть зарегистрированы; один юноша затруднился ответить. Итак, выявлены различные мнения по отношению к браку (проценты в целом по выборке распределились практически поровну): одно из них поддерживает его традиционную форму, согласно другому, регистрируемый брак — отжившее явление. К первому мнению больше склоняются девушки, ко второму — юноши.

**Таблица 22**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос об оптимальном возрасте рождения детей**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего</b>
до 25 лет	75 %	17,6 %	47,1 %
от 25 до 30 лет	20,8 %	71,4 %	45,5 %
после 30 лет	–	11 %	5,3 %
в любом детородном возрасте	4,2 %	–	2,1 %

Согласно данным, полученным при ответе на третий вопрос анкеты, большая часть девушек, а именно 75 %, планирует заводить детей до 25 лет; 20,8 % — в диапазоне от 25 до 30 лет. Интересные ответы были даны некоторыми студентками (4,2 %), которые считают, что детей можно заводить в любом детородном возрасте, если позволяет здоровье родителей и нет медицинских противопоказаний к беременности и родам. Большая часть юношей (71,4 %) планирует заводить детей от 25 до 30 лет; 17,6 % юношей назвали возраст до 25 лет и 11 % — после 30. Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что психологическая готовность к рождению детей и родительству гораздо раньше формируется у девушек.

**Таблица 23**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос о количестве детей в семье**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего</b>
Один	12,5 %	14,3 %	13,4 %
Два	61,5 %	73,6 %	67,4 %
Три	20,8 %	9,9 %	15,5 %
Больше трех	5,2 %	2,2 %	3,7 %

На вопрос «какое количество детей в семье вы хотели бы иметь?» большинство как юношей (73,6 %), так и девушек (61,5 %), ответили, что мечтают иметь двоих детей. Одного ребенка в семье хотели бы иметь 14,3 % юношей и 12,5 % девушек, троих детей — 9,9 % юношей и 20,8 % девушек, больше трех — 2,2 % юношей и 5,2 % девушек.

Таким образом, в процессе анализа ответов на вопрос об оптимальном возрасте рождения детей, а также о количестве детей в семье было выявлено, что все респонденты положительно настроены к рождению детей в семье; ни среди юношей, ни среди девушек не встретился ответ, демонстрирующий нежелание иметь собственных детей, то есть среди студентов педагогического вуза высока значимость ребенка. Студенты планируют создать семью, которая будет выполнять, в том числе, и свою репродуктивную функцию.



Согласно таблице 23, на вопрос о том, что способствует созданию и сохранению счастливой семьи, наиболее частыми ответами среди девушек были: «любовь» (87,5 %), а также — «уважение» (62,5 %), «взаимопонимание» и «взаимопомощь» (53,1 %). Половина или чуть менее половины девушек отметили: «общие интересы» (50 %), «деньги» и «материальное благополучие» (49 %), «равноправные отношения» (47,9 %). Некоторые девушки писали: «верность» и «преданность» (25 %), «духовное единство» (14,6 %), «самопожертвование» и «самоотдача» (5,2 %). Встречались и такие единичные ответы: «совместные проекты», «дружеские отношения», «много детей» и др.

**Таблица 24**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос о факторах, способствующих созданию счастливой семьи**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего</b>
Любовь (супружеская и родительская)	87,5 %	31,9 %	60,4 %
Уважение	62,5 %	78 %)	70,1 %
Взаимопонимание, взаимопомощь	53,1 %	49,5 %	51,3 %
Общие интересы	50 %	39,6 %	44,9 %
Деньги, материальное благополучие	49 %	52,7 %	50,8 %
Равноправные отношения	47,9 %	20,9 %	34,8 %
Верность, преданность	25 %	13,2 %	19,3 %
Духовное единство	14,6 %	11 %	12,8 %
Самопожертвование, самоотдача	5,2 %	—	2,7 %

Большинство юношей считают, что созданию счастливой семьи способствует, в первую очередь, «уважение» (78 %). Более половины юношей отметили «деньги» и «материальное благополучие» (52,7 %); многие писали также: «взаимопонимание» и «взаимопомощь» (49,5 %), «общие интересы» (39,6 %). Примерно третья часть юношей (31,9 %) считают, что для создания счастливой семьи важна любовь (этот процент значительно ниже по сравнению с ответами девушек). Такие факторы, как «равноправные отношения», «верность» и «преданность», «духовное единство», юношами отмечались значительно реже. Встречались также следующие единичные ответы:

«невмешательство родителей в дела молодой семьи», «секс», «заботливая жена» и др.

Таким образом, в представлениях студентов о счастливой семье главными ее составляющими являются: уважение друг друга, супружеская и родительская любовь, взаимопонимание и взаимопомощь. Немаловажную роль, по мнению юношей и девушек, играет также материальное благополучие семьи.

**Таблица 25**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос о причинах, приводящих к разрушению брака**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего</b>
Материальная нестабильность / низкий уровень доходов	64,6 %	49,5 %	57,2 %
Расхождение между ожидаемым и реальным поведением супругов	51 %	35,2 %	43,3 %
Психологическая / сексуальная несовместимость супругов	34,4 %	62,6 %	48,1 %
Бытовые проблемы	32,3 %	50,5 %	41,2 %
Отсутствие детей / невозможность иметь детей	29,2 %	12,1 %	20,9 %
Конфликты, ссоры	25 %	30,8 %	27,8 %
Измена	21,9 %	8,8 %	15,5 %
Ревность	9,4 %	6,6 %	8%

На вопрос о том, что может разрушить брак, большинство девушек (64,6 %) ответили: «материальная нестабильность», «низкий уровень доходов», «бедность», «нехватка денег», «маленькая заработная плата мужа» и т. п. Около половины девушек (51 %) считают основной причиной развода — «расхождение между ожидаемым и реальным поведением супругов», «не полное оправдание надежд» и т. п. Приблизительно треть студенток отметили «психологическую или сексуальную несовместимость супругов» (34,4 %), «бытовые проблемы и трудности» (32,3 %), «отсутствие детей в семье» или «невозможность иметь детей» (29,2 %). Назывались также следующие причины: «конфликты и ссоры между супругами» (25 %), «измена мужа» (21,9 %), «сильная ревность» (9,4 %). Встречались и такие

единичные ответы: «жадность», «эгоистичное поведение», «увлеченность компьютерными играми», «пьянство» и др.

Наиболее частым ответом юношей на вопрос «Что может разрушить брак?» был следующий: «психологическая или сексуальная несовместимость супругов» (62,6 %). Половина юношей считают основной причиной развода «бытовые проблемы и трудности» (50,5 %), а также «материальную нестабильность» (49,5 %). Примерно третья часть студентов отметили «расхождение между ожидаемым и реальным поведением супругов» (35,2 %), «конфликты и ссоры между супругами» (30,8 %). Такие причины, как «отсутствие детей в семье», «измена», «ревность», отмечались юношами значительно реже. Были выделены и такие ответы, которые не встречались в анкетах девушек: «ограничение свободы», «привычка», «неумение заниматься хозяйством» и др.

На вопрос о чувствах, связанных с новостью о появлении ребенка, как девушки, так и юноши чаще всего отмечали, что испытают чувство радости (44,8 % и 56 % соответственно). Значительная часть девушек (38,5 %) и юношей (17,6 %) полагают, что почувствуют волнение, тревогу, беспокойство, страх; причем последнее чувство отмечалось только девушками.

**Таблица 26**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос о чувствах, связанных с новостью о появлении ребенка**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего</b>
Радость	44,8 %	56 %	50,3 %
Волнение / тревога / страх	38,5 %	17,6 %	28,3 %
Любовь	12,5 %	–	6,4 %
Амбивалентные чувства	4,2 %	22 %	12,8 %
Гордость	–	4,4 %	2,1 %

Чувство любви к ребенку уже в пренатальный период возникает у девушек (12,5 %), а чувство гордости — у юношей (4,4 %). Амбивалентные чувства были выявлены у 4,2 % девушек и 22 % юношей. Таким образом, большинство студентов отметило положительные эмоции и чувства, связанные с возможностью в будущем стать родителями.

Следующий вопрос выявлял представления студентов о распределении обязанностей по уходу за ребенком в семье. Согласно таблице 27, большинство студентов имеют традиционные представления: жена — готовит, кормит, одевает, укладывает спать, стирает, нянчит и др.; муж — обеспечивает материально, занимается спортом и др. Ряд обязанностей (купает, играет, воспитывает, учит, гуляет, отводит в детский сад и забирает домой, водит в поликлинику), по мнению студентов, должен возлагаться на обоих родителей.

Примерно третья часть девушек и чуть меньше юношей полагают, что обязанности по уходу за детьми не должны быть строго закреплены за кем-то из супругов, они должны распределяться в зависимости от занятости жены и мужа, наличия у них свободного времени, физического и психологического состояния, то есть эти студенты продемонстрировали намерение создать партнерские и эгалитарные отношения в своей будущей семье.

**Таблица 27**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос об обязанностях по уходу за ребенком в семье**

Варианты ответов		Девушки	Юноши	Всего
Жена	готовит, кормит	92,7 %	100 %	196,3 %
	купает	87,5 %	87,9 %	87,7 %
	одевает	85,4 %	94,5 %	89,8 %
	укладывает спать	82,3 %	91,2 %	86,6 %
	стирает	79,2 %	84,6 %	81,8 %
	играет	65,6 %	63,7 %	64,7 %
	нянчит	53,1 %	57,1 %	55,1 %
	воспитывает, учит	50 %	49,5 %	49,7 %
	гуляет	38,5 %	35,2 %	36,9 %
	отводит в детский сад, забирает домой	36,5 %	31,9 %	34,2 %
	водит в поликлинику	20,8 %	17,6 %	19,3 %
	лечит	14,6 %	7,7 %	11,2 %

Варианты ответов		Девушки	Юноши	Всего
Муж	обеспечивает материально	87 (90,6 %)	6,7 %	93,6 %
	гуляет	52 (54,2 %)	65,9 %	59,9 %
	занимается спортом	49 (51 %)	58,2 %	54,5 %
	играет	47 (49 %)	42,9 %	46 %
	воспитывает, учит	41 (42,7 %)	48,4 %	45,5 %
	кушает	35 (36,5 %)	22 %	29,4 %
	отводит в детский сад, забирает домой	34 (35,4 %)	34,1 %	34,8 %
	водит в поликлинику	19 (19,8 %)	11 %	15,5 %

Интересные данные были получены при анализе ответов студентов на вопросы о качествах, которыми должны обладать мать и отец. Наиболее частые ответы были занесены в таблицы 28 и 29.

**Таблица 28**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос о качествах, которыми должна обладать мать**

Варианты ответов	Девушки	Юноши	Всего
Заботливая	68,8 %	75,8 %	72,2 %
Добрая	66,7 %	89 %	77,5 %
Ласковая, нежная	60,4 %	29,7 %	45,5 %
Понимающая	55,2 %	19,8 %	37,9 %
Умеющая прощать	41,7 %	36,3 %	39 %
Преданная семье	22,9 %	9,9 %	16,6 %
Хозяйственная	12,5 %	57,1 %	34,2 %

Более половины студенток назвали следующие важные характеристики матери: заботливая (68,8 %), добрая (66,7 %), ласковая и нежная (60,4 %), понимающая (55,2 %). Частыми ответами также были: умеющая прощать, преданная семье, хозяйственная. Ответы юношей несколько отличны от ответов девушек. Большинство из них считает, что мать должна быть доброй (89 %) и заботливой (75,8 %); чуть более половины — хозяйственной (57,1 %), нужно отметить, что этот ответ давался студентками значительно

реже (12,5 %). Девушки и юноши называли также следующие качества матери: сочувствующая, отзывчивая, умная, бескорыстная, любящая, умеющая выслушать, аккуратная, должна быть хорошим психологом и др.

Большинство студенток наиважнейшими качествами отца считают следующие: сильный (94,8 %), уверенный (91,7 %), умный (78,1 %), надежный (65,6 %). Частыми ответами также были: добрый, справедливый, спокойный и уравновешенный. Юноши проявили солидарность с девушками, поставив на первое место характеристику «сильный» (97,8 %). Большинство из них считает также, что отец должен быть умным (90,1 %), спокойным и уравновешенным (56 %). Девушки и юноши называли также следующие качества отца: искренний, порядочный, авторитетный, эрудированный, строгий, с чувством юмора, умеющий дать совет, должен быть опорой и защитой и др.

**Таблица 29**

**Распределение вариантов ответов студентов (юношей и девушек) на вопрос о качествах, которыми должен обладать отец**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Девушки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего</b>
Сильный	94,8 %	97,8 %	180 (96,3 %)
Уверенный	91,7 %	47,3 %	131 (70,1 %)
Умный	78,1 %	90,1 %	157 (84 %)
Надежный	65,6 %	27,5 %	88 (47,1 %)
Добрый	43,8 %	11 %	52 (27,8 %)
Справедливый	31,3 %	15,4 %	44 (23,5 %)
Спокойный, уравновешенный	19,8 %	56 %	70 (37,4 %)

Итак, в представлениях студентов качества, которыми должны обладать мать и отец, кардинально отличаются. В матери как юноши, так и девушки хотят видеть в первую очередь источник тепла, заботы, ласки, любви; ей они отводят роль психолога: должна уметь выслушать, сопереживать, сочувствовать. В отце студенты видят сильную личность, надежного и уверенного человека; отводят ему роль защитника.

Таким образом, количественно-качественный анализ рисунков и анкет позволил выявить значение семьи и родительства

в жизненных перспективах современного студенчества. Можно констатировать, что семья как родственная группа людей, связанных общностью быта, взаимной помощью, поддержкой и ответственностью, способных совместно переживать радости и преодолевать возникающие трудности, остается главной ценностью для многих современных молодых людей, как девушек, так и юношей.

Однако наряду с этим большое значение в современной жизни, по мнению студентов, имеют материальные ценности (высокооплачиваемая работа, материальный достаток, благоустроенный быт). Преобладает перспектива больше заработать и больше приобрести. Студенты считают, что в наше время ничего не добьешься в жизни, не имея таких личностных качеств, как предприимчивость, деловитость, «хваткость», конкурентоспособность.

Таким образом, в нашем исследовании выявлены существенные гендерные различия в жизненных перспективах, соответствующие традиционным стереотипам и разделению функций в семье: для большинства девушек характерна ориентация на семью, желание иметь детей; большинству юношей свойственна ориентация на карьеру, высокооплачиваемую и интересную работу, семья же часто воспринимается ими как место отдыха и разгрузки, где можно «посмотреть телепередачи, лежа на диване», «вкусно покушать, так как жена прекрасно готовит», «попросить жену сделать массаж» и т. п. У некоторых юношей и девушек выявлено потребительское отношение к будущей супруге / супругу. Распространенной в наше время является безучастная или пассивная позиция мужчины в решении хозяйственно-бытовой и воспитательной функций семьи.

В то же время семейная жизнь — во всех ее формах — остается в сознании большинства студентов естественным образом жизни. Выявлены различные мнения по отношению к браку: одно из них поддерживает его традиционную форму, согласно другому, регистрируемый брак устарел. К первому мнению больше склоняются девушки, ко второму — юноши.

Семья и родительство современной молодежью (особенно юношами) планируются позже, чем это фиксировали исследования 70-х и 80-х годов XX века, вначале превалирует намерение

достичь материальной независимости («встать на ноги», «иметь высокий достаток и социальный статус»). Психологическая готовность к созданию семьи, рождению детей и родительству гораздо раньше формируется у девушек. Они планируют большее количество детей в своей семье по сравнению с юношами. Выявлено, что юноши недостаточно осознают свою будущую родительскую роль: например, многие из них отмечали, что будут проводить время с детьми (1–2 часа в день), не конкретизируя, что именно они будут делать.

В целом студенты продемонстрировали позитивное отношение к ребенку, материнству и отцовству, себе как будущему родителю (нам не встретилось ни одного острого негативного высказывания на данную тему). Дети чаще всего воспринимаются студентами как объект ухода и заботы, а также воспитания и обучения (возможно, здесь свой отпечаток накладывает получаемое в вузе педагогическое образование), реже — как субъект, с которым общаются, играют, сотрудничают. Можно констатировать, что преобладает видение операционально-технической стороны родительского отношения.

Семья большинством студентов видится традиционной. В представлениях студентов основную часть работы по ведению домашнего хозяйства, уходу за ребенком берет на себя жена. Однако примерно третья часть девушек и чуть меньше юношей полагают, что обязанности по дому не должны быть строго закреплены за кем-то из супругов, эти студенты продемонстрировали намерение создать партнерские и эгалитарные отношения в своей будущей семье. Такие результаты подкрепляются схожими данными других исследователей [1; 4].

В заключении хотелось бы отметить еще одну важную особенность в представлениях студентов: семья и дети часто видятся ими идеализированными, вследствие чего девушки и юноши оказываются неготовыми к трудностям, которые неизбежно возникают в каждой молодой семье, и единственным выходом из сложившейся ситуации считают развод. Возможно, если бы с молодежью проводилась специально организованная работа по формированию



реальных представлений о семье, родительстве и детях, осознанию собственных жизненных перспектив, определению иерархии ценностей, пониманию смысла своей жизни, число сохранившихся браков и счастливых семей в нашей стране было бы больше. Мы понимаем некоторую искусственность подобных форм подготовки к семейной жизни и огромные требования к педагогам, которые их реализуют, однако не считаем позитивным полный отказ от фамилистического воспитания. Игнорируя провозглашаемый кризис современной семьи, отношение молодежи к браку и родительству, безусловно, положительное, семья уверенно лидирует в иерархии ценностей студентов, несмотря на гендерное рассогласование.

### *Литература*

1. Гурко Т.А. Брак и родительство в России: монография / Т.А. Гурко. – М.: Институт социологии РАН, 2008. – 325 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Мартынова Т.Н. Типы жизненного самоопределения студентов в период профессиональной подготовки в вузе / Т.Н. Мартынова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 34–37.
4. Собкин В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы / В.С. Собкин. – М.: Академия, 2009. – 211 с.

### **4.3. Молодежная психологическая школа как многофункциональная среда развития жизненных перспектив учащейся молодежи**

Согласно Всемирной декларации о высшем образовании цели образования условно подразделяются на цели личностного развития, цели социализации личности и цели ее самореализации, индивидуализации [5]. В законе РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 69 «Высшее образование») определено, что наряду с целью обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества

и государства, высшее образование должно способствовать удовлетворению потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

Анализ жизненных перспектив и ценностей молодежи в современной России, изучение условий и факторов их формирования необходимы для определения целей образования, разработки нового содержания и технологий на всех уровнях образования. Именно поэтому сегодня необходима некая особая модель профессионального образования, которая должна быть интегративной и в максимальной степени соответствующей гуманистической парадигме современного образования. В этой связи возникает проблема определения конкретных форм, методов, средств, технологий, которые в применении к учебному и воспитательному процессу вуза могут обеспечить адресный результат в формировании, развитии и становлении профессиональных компетенций будущего специалиста.

Каждой определенной профессиональной группе присущ свой смысл деятельности, своя система ценностей, определяемые, прежде всего, направленностью деятельности на ее объект. В этой связи большой интерес представляют специалисты, эффективность профессиональной деятельности которых связана с опытом построения жизненных перспектив. Одной из таких профессий является профессия «психолог».

Особенностью профессии «психолог» является то, что ценность развития есть ключевая в его профессиональном самоутверждении и становлении. Основой успешного профессионального становления психолога является высокий уровень развития личности специалиста, являющийся условием, обеспечивающим возможности системного видения профессиональной деятельности, построения концепции своей профессиональной деятельности и ее развития. Профессиональное развитие на разных этапах жизнедеятельности человека является то результатом, то средством развития личности. Правомерно будет считать, что личностное развитие психолога является залогом его успешного профессионального развития.

Существуют разные точки зрения на вопрос о самой сущности профессионализма практического психолога. Многие ученые считают, что профессиональное развитие происходит в процессе обретения психологом новых возможностей профессиональной деятельности [9; 12; 16]. Профессия психолога представляет собой уникальный феномен. Психолог работает с людьми и их проблемами. Его профессиональный инструментарий — не только специальные, даже очень хорошие, технологии работы, основной психологический инструмент — его собственная личность. Настоящий профессионал движим в своей деятельности собственными личностными мотивами саморазвития и соразвития вместе с клиентом. Происходит своего рода «сращивание» профессиональной и личностной мотивации.

Развитие компетентности и личности психологов как специалистов начинается в студенческие годы и продолжается в течение многих лет. На пути профессионального становления студентов-психологов ждут надежды, разочарования и открытия, трудный путь самопознания и выстраивания своего профессионального и жизненного пути. Необходимо отметить, что процесс функционирования системы личностных смыслов и профессиональная деятельность взаимодетерминированы и в комплексе обуславливают целостный процесс личностного развития профессионала. С одной стороны, отношение к профессионально-трудовой деятельности и среде формируется на основе системы личностных смыслов человека, обусловленных прошлым опытом, осознаваемая часть которой существует в виде ценностных представлений и ориентаций, выражающих жизненные перспективы, с другой — сам процесс непосредственного участия в профессиональной деятельности и взаимодействия с профессиональной средой оказывает воздействие на систему личностных смыслов, обуславливая адекватный деятельности уровень ее функционирования. В то же время адекватность уровня функционирования системы личностных смыслов характеру и направленности профессиональной деятельности, выраженная в осмысленном отношении к этим элементам действительности и себе как субъекту этого

отношения, обуславливает проявление личностных характеристик, необходимых для эффективной деятельности [15].

При этом обучение профессиональной психологии рассматривается как обучение не столько внешним формам деятельности (диагностике, коррекции, консультированию, даже преподаванию или исследовательским умениям), сколько обучение некоей «психоархитектуре» как помощи в строительстве человеком самого себя по его собственному замыслу, оформлению его внутреннего мира путем понимания, истолкования, экзистенциального общения с ним, планированию индивидуального сценария «бытия вместе» человека и мира, в котором он живет [13].

Определяя самосознание психолога как системное, сформировавшееся изначально как психологическое (в логике психологического видения действительности), Е.Е. Сапогова фиксирует некоторое противоречие между психологическим и так называемым надстроечным профессиональным сознанием, которое не позволяет психологу стать настоящим профессионалом. Тем самым, с точки зрения ученого, «внутренняя установка на себя как на профессионала, ощущение себя психологом, самопознание, рефлексия, самопостроение могут развиваться только в сократическом диалоге с состоявшимся психологом в процессе глубокого внутреннего общения с ним (в мастер-классе, студии), в процессе устной, сокровенной передачи знаний» [14: с. 25].

Проблема подготовки практического психолога остается весьма актуальной для современной России. Потребность в квалифицированных специалистах в области практической психологии, стабильно высокая в современном сложно организованном обществе, еще более возрастает в условиях стремительных социально-экономических изменений.

Социальная нестабильность, увеличение числа стрессогенных ситуаций повышают риск возникновения нарушений психической адаптации, развития психосоматических, невротических, личностных расстройств, распространения девиантных форм поведения среди детей и подростков, расширяется круг психологических проблем, с которыми приходится сталкиваться психологу.

Это требует от практического психолога разносторонней подготовки, позволяющей оценивать психологические, социально-психологические, психофизиологические механизмы возникновения и разрешения психологических проблем, вырабатывающей умение проводить психологическую диагностику, коррекцию и консультирование, включая психотерапевтическое воздействие в кризисных ситуациях. Вместе с тем стремительная трансформация общества создает новые области деятельности, требующие психологического обеспечения.

Так, концепция обучения, принятая на факультете психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического института при подготовке психологов, предполагает включение в единую интегрированную систему фундаментальной теоретической подготовки, знаний, навыков и компетенций в различных областях психологической диагностики, консультирования, психотерапии и программ, способствующих личностному росту будущих специалистов [3].

Базовые психологические знания в области общей, возрастной, педагогической и социальной психологии дают возможность выработать у студентов целостное видение человека. Изучение техник консультирования и коррекции, методов организации психологической службы без такой основы сводится к механическому освоению набора приемов и готовых рецептов, исключает творческий рост специалиста, создание индивидуального творческого подхода. Выбор адекватной психологической тактики предполагает также знакомство с клиническими основами психологической деятельности, поскольку, в своей работе практический психолог может столкнуться с людьми, у которых нарушения психики выражены в такой степени, что обычно рассматриваются в рамках расстройства психического здоровья.

Наряду с этим программа обучения специалиста данного профиля нуждается в постоянном совершенствовании с учетом накопленного опыта и требований практики. Стратегической целью совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров системы психологической помощи

является преодоление разрыва между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности психолога в различных сферах социальной практики, и сложившейся в России системой психологического образования.

Мы видим задачу в том, чтобы сформировать новый эталон профессиональной подготовки психологов, что может существенно повлиять на ситуацию в гуманитарном профессиональном образовании России, сформировать корпус психологических кадров с принципиально новой составляющей в профессиональной подготовке [4]. Для решения данных задач мы считаем необходимым создание условий для формирования единого профессионального психологического пространства и построения толерантных конструктивных взаимоотношений, основанных на сотрудничестве и взаимной поддержке. Представляется необходимым создание ситуаций, где возможно моделировать подобные отношения, отрабатывать навыки конструктивных партнерских взаимоотношений, супервизии и обмениваться опытом. Одним из вариантов создания таких условий может стать научная психологическая молодежная школа (далее Школа).

Основная цель психологической Школы — создание условий для профессионального становления студентов-психологов, совершенствования профессионального мастерства практических психологов, формирование интереса учащихся общеобразовательных учреждений к психологической профессии, так как её участниками могут стать студенты, магистранты, аспиранты, школьники, а также практические психологи и преподаватели.

Основные задачи психологической Школы:

- обучение молодых специалистов новым психологическим подходам и технологиям;
- развитие мотивации к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию;
- развитие системы взаимодействия и преемственности между психологами разных сфер и ступеней профессиональной компетентности;
- налаживание и укрепление связей, обмен опытом между психологами-практиками и психологами-теоретиками;
- развитие профессиональной рефлексии и толерантности в общении;

- помощь в преодолении кризисов профессионального роста;
- обучение навыкам создания авторских психологических программ;
- укрепление и развитие системы психологической службы региона.

Участники на несколько дней (2–5) попадают в ситуацию погружения в творческий процесс. Они работают в командах и каждый день анализируют работу группы и личную позицию, имеют возможность влиять на результативность группы своим личным поведением. Тема Школы объявляется заранее, чтобы участники имели возможность познакомиться и подготовиться к участию. Ведущие Школы — инициативная творческая группа преподавателей вуза, практические психологи и студенты, участвующие в разработке сценария Школы.

В процессе реализации цели и задач Школы используются разнообразные формы работы: тренинги, мастер-классы, мастерские по теме дня, авторские мастерские, круглые столы и дискуссионные клубы, проектная деятельность, стендовые доклады, «Ярмарка идей» и другие.

Очевидно, что в любом развернутом психолого-педагогическом действии есть три блока: подготовка – реализация – анализ итогов. В чем специфика психологической Школы в каждом из этих блоков?

Блок подготовки предполагает:

- создание сценария Школы, который разрабатывается организаторами на основе идей и предложений студентов, психологов, традиций психологической службы; а может быть и определен основной целью тематической Школы;
- планирование, проектирование работы, которое осуществляется организаторами и инициативной творческой группой;
- распространение информации о программе Школы;
- сбор заявок от потенциальных участников Школы.

Блок реализации включает:

1. Установочный аспект, который предполагает обсуждение цели, задач, планируемых результатов Школы;
2. Коммуникативный — реализуется через знакомство участников друг с другом;
3. Обучающий аспект включает: тренинги, мастер-классы, мастерские, круглые столы, дискуссионные встречи и т. д.;

4. Исследовательско-диагностический (проблемно-поисковый) аспект предполагает постановку проблемы, диагностику и поиск ее решений во время проектирования и работы Школы;

5. Творческий аспект, который представлен разработкой сценариев и проведением мероприятий и акций, выпуском газет, участием в конкурсах;

6. Оценивающий — представляется как подведение итогов в виде конкурса проектов, рефлексии, итогового круглого стола.

Период анализа итогов Школы проводится организаторами в соответствии со следующими критериями:

- выполнение поставленных целей и задач;
- оценка качества проведения отдельных мероприятий и всех организационных моментов;
- анализ обратной связи участников Школы.

Анализ работы Школы участниками может проводиться как в устной форме (на круглых столах, в групповых дискуссиях), так и в письменной (анкеты, сочинение, «чат», в виде отзывов о Школе, которые предлагается написать в последний день перед окончанием работы Школы).

Планирование программы Школы предполагает:

1) Определение темы, целей и задач Школы, которое может происходить несколькими путями:

- на основе запроса руководителей психологической службы на городском или региональном уровнях;
- на основе анализа психологических ситуаций, с которыми работают потенциальные участники Школы;
- на основе тематики Школы, выбранной самими организаторами, например, базовыми вузом или кафедрой.

2) Определение формы работы Школы, которая должна соответствовать поставленным целям и задачам Школы. Можно говорить о форме работы Школы в целом и о конкретных формах работы, используемых на отдельных мероприятиях Школы. Можно выделить следующие формы работы Школы в целом:

- по группам — все участники разбиты на группы, в которых работают постоянно. Все мероприятия Школы представляют собой либо занятия для этих групп по отдельности, либо соревнования между ними.



- в одной группе — все участники Школы работают в одной группе большую часть времени. Иногда для удобства выполнения заданий они разбиваются на подгруппы (команды). Этот вариант работы Школы возможен при небольшом количестве участников и их однородности.
- смешанный тип — все участники разбиваются на группы, в которых работают определенную часть времени. Однако в остальное время участники могут разбиваться на другие команды (перемешивание команд в разных вариантах может происходить несколько раз за период работы) или составлять одну группу. Этот вариант организации работы Школы можно оптимально использовать, когда основной его задачей является сплочение участников, ранее не знакомых друг с другом или разных по возрасту.

### 3) Подготовка организационных моментов Школы, а именно:

- определение времени работы Школы и графика проведения мероприятий;
- распределение ответственности между организаторами Школы — кураторами групп, ответственными за организационные моменты (раздаточный материал, сценарий дня, подготовку помещений к мероприятиям и т. д.), помощниками.

4) Подготовка заключительного этапа работы Школы, который должен быть информационным, эмоциональным, продуктивно-активным для участников. Заключительный этап проводится в последний день Школы и подчинен рефлексии всего того, что происходило. Для завершения данного процесса важно провести ритуал прощания, которое лучше организовать в форме группового мероприятия. Это мероприятие решает следующие задачи:

- получение обратной связи о себе, о своей работе в дни Школы;
- осознание собственного личностного опыта;
- осознание и оценка всего процесса погружения в тему Школы;
- завершение процесса погружения у каждого участника.

В качестве рефлексивных форм могут выступать:

1) тематический тренинг (продолжение темы, закрепление полученных знаний, навыков и умений, формулирование выводов, мотивация на саморазвитие);

2) рефлексия, ритуал прощания в игровой (групповой) форме.

Опыт проведения психологических молодежных школ в Московском городском педагогическом университете и ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» позволяет утверждать, что эта форма работы со студенческой молодежью носит многофункциональный характер и может рассматриваться как эффективное средство развития жизненных перспектив, так как создает особую среду взаимодействия и общения людей, разных по социальному статусу, возрасту, образованию. Такой разнообразный опыт организации собственной жизни способствует созреванию и/или изменению жизненных перспектив учащейся молодежи.

С точки зрения Р.Р. Калининой «формирование у человека социально необходимой способности к временной организации собственной жизни невозможно без осознания и переживания им различных сторон жизнедеятельности, своего жизненного пути в целом. Особо значимым представляется выявление ресурсов и потенциала жизненного опыта в юношеском возрасте, через открытие молодым человеком перспектив своего будущего и необходимых ресурсов для их самореализации» [7: с. 177].

Такое открытие и позволяет сделать молодежная научная психологическая школа, где создаются условия для погружения в различные жизненные ситуации, необходимые для личностного и профессионального роста. Как показал опыт проведения Школ, особый эффект дают выездные психологические молодежные школы, когда участники находятся от трех до пяти дней на какой-либо базе и погружаются в тематику и жизнь Школы (программы Школ, проведенных в 2014–2015 гг. на базе Центра образования «Поведники» Мытищенского района Московской области представлены в приложении).

Рассмотрим Школу как среду общения, в рамках которой актуализируются жизненные перспективы. В отечественной социологии и социальной психологии особое внимание уделялось исследованию молодежи как общественной группы, ее места и роли в социальной структуре (С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский, Е.М. Бабосов, К.Н. Волков, Я.Л. Коломинский и др.), процессов становления личности молодого человека (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, И.С. Кон, Л.А. Петровская и др.). Исследования данных ученых дают понимание о включенности личности в общественные отношения

в процессе социального общения. Молодежная школа позволяет эффективно организовать этот процесс, что способствует формированию организаторских и коммуникативных качеств личности. В рамках Школы невозможно не общаться. Включением в программу Школы различных упражнений, игр, дискуссий, групповой работы стимулируется потребность участников в общении.

Так, активно используемая в работе практически всех Школ форма — «подготовка группового тематического проекта», создает условия для принятия группового решения каждым участником, сплачивает команду, выявляет и развивает: у кого-то умение анализировать поток идей, у кого-то — быстро фиксировать и отсеивать незначительную информацию, у кого-то — устанавливать вербальный контакт в процессе дискуссии, у кого-то — умение публично отстаивать свою точку зрения и другие умения и навыки общения (фото 1).



**Фото 1.** Работа над коллективным проектом  
(Зимняя психологическая школа, 2013)

Потребность в общении у человека с возрастом усиливается, поэтому молодежные школы — это среда для удовлетворения потребности в общении молодежи как на профессиональные, так и на свободные темы. Численный состав Школы обычно

от 50 до 100 человек, среди которых каждый участник, какими бы личностными особенностями (замкнутость, демонстративность, интровертированность и др.) он ни обладал, может найти собеседника по душе.

Общение — сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Все эти аспекты общения реализуются в процессе работы Школы: при групповой работе, на рефлексии дня, при неформальном контакте в период свободного времени, при выполнении конкурсных заданий и других ситуациях совместной деятельности с участниками и организаторами.

Отметим также, что молодежные группы и объединения можно оценивать по различным параметрам: по их юридическому статусу (официальные и неофициальные, институционализированные и спонтанно-стихийные), по социально-психологическому статусу (группы принадлежности и референтные группы), по численности (большие и малые), по степени стабильности (постоянные, временные, эфемерные, одноразовые, случайные), по социально-пространственной локализации (внутри- и вневузовские), по типу лидерства (демократические и авторитарные), по идейной направленности (просоциальные, асоциальные и антисоциальные). В рамках психологических молодежных школ могут сочетаться различные составы участников, что дает опыт и в плане общения, и в плане построения жизненных перспектив в разных контекстах делового и неформального общения. Так, например, в рамках молодежной психологической школы в декабре 2014 г. использовался шуточный групповой конкурс на узнавание портретов известных психологов разных стран и исторических периодов (см. фото 2).

Общение в рамках Школы — это очень важный специфический канал информации, благодаря которому участник знакомится с состоянием и современными тенденциями развития изучаемой проблемы, формирует представления о своих коммуникативных и организаторских способностях и возможностях их развития, поддержания продуктивной атмосферы. Например, проблемная вводная лекция в начале тематической Школы — распространенная форма коллективной работы.



**Фото 2.** Конкурс «Кто есть кто?»  
(Молодежная психологическая школа, 2014)

Таким образом, Школа выступает как среда социального взаимодействия и общения, где отрабатываются умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными, умение организовывать себя и группу.

Школа является благодатной средой для самореализации юношей и девушек. Жизненные перспективы невозможно выстроить без определенного опыта выражения индивидуальных и личностных возможностей Я посредством собственных усилий, а также взаимодействия с другими людьми, то есть без самореализации [10]. Самореализация активизируется в отношении тех черт, свойств и качеств человека, которые рационально и морально приемлемы и поддерживаются обществом. Молодежная Школа является таким прототипом общества, где молодой человек выражает себя таким, каким он сделал или делает себя сам, каким он сам себя ощущает.

Критерий самореализации, который входит в оценочную систему психической деятельности каждого человека, отражает

удовлетворенность общества личностью и удовлетворенность личности социальными условиями. Следовательно, эффективность самореализации будет зависеть не только от реальных внешних условий, но и от того, как человек понимает и оценивает их по отношению к себе. Это понимание и оценка обусловлены знаниями и практическим опытом, личностными характеристиками и социальными умениями. Они же способствуют определению жизненных перспектив в отношении дальнейшей самореализации в социальных условиях жизни.

Самореализация играет важнейшую роль на всем жизненном пути личности, по сути дела, определяя его. Предпосылки к самореализации заложены в самой природе человека и существуют как задатки, которые с развитием человека, с формированием его личностных свойств становятся основой способности к самореализации. Условием успешной самореализации является динамическое функциональное единство, где образ мира и образ «Я» как бы уравновешены через адекватное понимание своего места в мире и использование адекватных социальных умений.

Есть мнение, что конкретные формы, способы, виды самореализации у людей различны. В поливалентности потребности в самореализации выявляется и формируется богатая человеческая индивидуальность со своими представлениями о жизненных перспективах. Вот пример из программы Летней психологической школы (2013 г.), когда на адаптационном (вводном) этапе был проведен веревочный курс и участники попали в ситуацию самопроверки на выносливость (см. фото 3). Многие участники Школы успешно преодолели собственные страхи и неуверенность и таким образом реализовались в ситуациях испытания своих физических и психических возможностей.

В процессе жизнедеятельности Школ самореализация успешно происходит и на профессиональном психологическом уровне. Молодежная школа — это не всегда обучение у кого-то, это еще и замечательная возможность самообучения. Организация и философия Школы таковы, что всегда предоставляет каждому участнику право самому активно участвовать в планировании и проведении



**Фото 3.** Веревочный курс Летней психологической школы, 2013

различных мероприятий, где может показать или получить опыт ведущего, лидера, специалиста в выбранной теме. Студенты ведут мастер-классы, тренинги, игры, выполняют организаторские функции (договариваются, согласовывают, оформляют и др.). Все это дает возможность реализовывать свои идеи, умения, способности и проявлять различные качества и личностные свойства.

В рамках Школы юноши и девушки реализуют себя в групповых дискуссиях, коллективных обсуждениях, индивидуальных заданиях, на этапе рефлексии и других видах деятельности, где раскрываются жизненные цели и находится свое место в системе общественных связей и отношений, построенных в условиях Школы.

Молодежная школа также может рассматриваться как среда личностно-профессионального роста студенческой молодежи:

1) в связи с наличием в составе участников и организаторов специалистов-практиков, которые являются как ведущими, так и активными членами Школы; своим присутствием они создают атмосферу профессионального общения и условия информационно-практического обмена опытом;

2) в связи с жанром молодежной школы, а именно её тематическим характером, где глубоко познаётся содержание, методика работы с тем или иным психологическим явлением, дается оценка актуальности и имеющихся наработок для внедрения в практику;

3) в связи с практической ориентированностью Школы, в рамках которой обмен опытом по теме происходит через его освоение и применение в условиях психологической среды.

Личностно-профессиональный рост на протяжении всего периода жизнедеятельности человека создает основу для определения жизненной перспективы, является позитивным условием для овладения деятельностью и ее успешной реализации. Осознание потребности и стремление к профессиональному росту в рамках психологической молодежной школы возможно через проявление активности человека в различных мероприятиях программы Школы. К примеру, те, кто вызывается вести тренинги, дискуссии, психологический кинозал — получают огромный практический (профессиональный) опыт работы с аудиторией, методическим материалом, организационными вопросами, в роли ведущего (лидера).

Е.Д. Безниско выделяет ряд условий, обеспечивающих эффективность системы самообразования и личностно-профессионального роста специалиста:

– реализация ценностно-смысловых и деятельностно-рефлексивных механизмов личностно-профессионального роста человека в процессе самообразовательной и профессионально-творческой деятельности;

– конструирование индивидуальной самообразовательной программы, моделирующей профессионально-творческую деятельность специалиста и обеспечивающей его личностно-профессиональный рост;

– реализация механизмов рефлексии при включении человека в самостоятельную профессионально-творческую деятельность.

В качестве яркого примера можно привести активно используемую форму — тренинг, который может иметь разные цели и содержание, но активизировать каждого участника. Так, опыт тренинга личностного роста позволяет пропускать через себя



приемы, которые участник и ведущий использует для самораскрытия и формулировки личностной проблемы. Это учит участников не только осознанию своих проблемных ситуаций, но и как с ней работать будучи психологом.



**Фото 4.** Работа тренинга целеполагания  
(Летняя психологическая школа, 2013)

Действительно, когда в программу Школы включаются конкурсы, задания, упражнения рефлексивного или творческого характера, то участники более глубоко задумываются о своих способностях и возможностях, ответственности перед собой и группой в настоящем и будущем времени. Таким образом, личностно-профессиональный рост связан с реализацией личностного и профессионального потенциала человека в настоящем и будущем времени.

С этой точки зрения психологическая Школа есть среда личностно-профессионального роста студенческой молодежи, и она выступает как открытие резервов участников, укрепление имеющегося опыта, совершенствование профессионально-практических знаний,

умений и навыков, решение личностных проблем «здесь и сейчас», что становится фундаментом для определения перспектив личности в будущем.

Мы также рассматриваем молодежную школу как среду развития жизненных перспектив в сфере досуговой деятельности. Вопросы организации досуга в образовательной системе разрабатывались в педагогике (В.А. Караковский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.) в рамках конкретных педагогических систем. Проблема же его педагогической организации в широком социокультурном контексте применительно ко всей учащейся молодежи, включающейся в разные его формы и в разные периоды ее свободного времени, исследована недостаточно.

Для такого рассмотрения существенно, что процесс организации досуга рассматривается в широком контексте воспитания (И.Д. Демакова, В.А. Караковский, В.Т. Лисовский, Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин и др.), дополнительного образования (В.А. Березина, А.К. Бруднов, Н.А. Морозова, А.И. Щетинская и др.). При этом отмечается, что воспитательная деятельность образовательного учреждения осуществляется во взаимодействии с такими социальными институтами, как семья, дополнительное образование, общественные объединения и др.

В.Я. Суртаев пришел к выводу, что изучение состояния и тенденций развития воспитания и организации воспитывающего воздействия на молодежь в современном российском образовании показало разрозненность существующих досуговых теорий, концепций и моделей, отсутствие педагогически обоснованной системы организации досуга современной молодежи, и соответственно, педагогической модели его организации [17].

Досуг учащейся молодежи рассматривается как деятельностная сфера свободного от обязательных производственных и непроизводственных дел времени, что позволяет говорить о возможности включения человека в разные, соотносимые с его интересами и способностями формы деятельности, в том числе в молодежные Школы. С точки зрения В.Я. Суртаева, досуговые предпочтения учащейся молодежи отвечают следующим критериям:

а) доминирование тех форм проведения досуга, которые дают молодежи в комплексе эмоционально-физическую разрядку (например, интимно-личностное общение, ритмические действия при сопровождении музыки, эмоциональное общение с обратной связью);

б) наличие дополнительной информации (образования) профессионального и культурно-досугового характера в контексте целенаправленных социально значимых ценностей;

в) инновационный характер содержания досуговой деятельности (в связи с изменениями социально-экономической ситуации в России).



**Фото 5.** Рефлексия дня у костра  
(Летняя психологическая школа, 2013)

В формате психологической молодежной Школы хорошо сочетаются и реализуются все вышеуказанные критерии. Мероприятия обучающего характера в процессе работы Школы тесно переплетаются с досуговыми мероприятиями (вечерний круг

у костра, конкурсы и песенные марафоны в зоне отдыха, ритуал посвящения «Содружество профессионалов» в 00.00 ч. (Зимняя психологическая школа, 2012), вечер профессионального содружества с дискуссией на тему «Смысл жизни или построение траектории индивидуального пути человека» (Летняя психологическая школа, 2013). В это время создается неповторимая атмосфера общения, климат психологической безопасности, и даже чаепитие может иметь «жизнепроектировочный» эффект.

Практика показывает, что современная молодежь в структуре своего времени находит возможность для проявления активности в иной, не привычной для себя среде. Организованный таким образом досуг дает богатый жизненный опыт и создает платформу для оценки дальнейшей жизни вне молодежного объединения Школы.

Таким образом, опыт проведения молодежных психологических школ показал, что данная форма работы эффективна и может применяться в целях развития личности в ходе профессионального становления и реализации жизненных планов посредством проектирования профессиональной деятельности, освоения способов рационального планирования и самоорганизации жизнедеятельности, развития навыков корпоративного взаимодействия.

Жизненная перспектива — это постоянно изменяющийся образ будущего, соответствующий определенному качественно новому периоду жизненного пути, сохраняющий как преемственность, так и реальные изменения внешнего и внутреннего мира человека. Молодежная школа как форма работы с учащейся молодежью позволяет создавать для участников разнообразные условия получения жизненного опыта и построения будущего жизненного пути, тем самым выступая многофункциональной средой развития жизненных перспектив студенческой молодежи.

### *Литература*

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / Психология личности и образ жизни / К.А. Абульханова-Славская; под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1987. – 259 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.

3. Винокурова Г.А. Возможности решения задач развития образования республики Мордовия в рамках деятельности Регионального психологического центра / Г.А. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С.115–119.
4. Винокурова Г.А. Из опыта подготовки практического психолога / Г.А. Винокурова // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: сб. науч. тр. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Вып. 9. – Саранск, 2000. – С. 32– 34.
5. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // URL: [http://www.conventions.ru/view\\_base.php?id=1496](http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496) (дата обращения: 01.10.2014).
6. Герлах И.В. Воспитательный потенциал молодежных общественных организаций: сущность, средства и условия развития в контексте ролевого движения молодёжи: монография / И.В. Герлах. – М. : МАНПО, 2009. – 189 с.
7. Калинина Р.Р. Представление о будущем и жизненные ценности студентов высших учебных заведений / Р.Р. Калинина // URL: <http://en.pskgu.ru> (дата обращения: 12.10.2014).
8. Карпунина О.И. Система профессиональной подготовки кадров на факультете психологии и дефектологии МГПИ имени М.Е. Евсевьева / О.И. Карпунина // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 80–90.
9. Кудрявцев В. Т. Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах / В.Т. Кудрявцев // Журнал практического психолога. – 2005. – № 6. – С. 28–38.
10. Михайлов Н.Н. О потребности личности в самореализации. Научный доклад высшей школы / Н.Н. Михайлов // Философские науки. – 1982. – № 4. – С. 24–32.
11. Панфилова Е.В. Ценности культуры досуга студенческой молодёжи: результаты исследования / Е.В. Панфилова // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 278– 83.
12. Пахальян В.Э. Каким должен быть и каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С.103–112.
13. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – № 6. – С. 3–12.
14. Сапогова Е.Е. Как я понимаю психологию: в подражание М. К. Мамардашвили / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1999. – № 4. – С. 13–27.

15. Серый А.В. Осмысленное отношение к профессиональной деятельности как условие развития профессионально-значимых качеств психологов-практиков / А.В. Серый // URL: <http://hpsy.ru/authors/x290.htm> (дата обращения: 09.10.2014).
16. Степанова М.А. О критериях профессионализма школьного психолога / М.А. Степанова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 85–95.
17. Суртаев В.Я. Молодёжный досуг как социально-педагогическое явление : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / В.Я. Суртаев. – СПб., 1995. – 32 с.
18. Фальковская Л.П. Проблемы личностного и профессионального развития практических психологов образования в контексте методического сопровождения / Л.П. Фальковская, С.В. Алехина // URL: <http://fpo.ru/trud/aleh4.html> (дата обращения: 09.11.2014).
19. Шаповаленко И.В. Возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
20. Яшкова А.Н. Возрастная психология: учеб. пособие / А.Н. Яшкова, Н.Ф. Сухарева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – 101 с.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Итак, проведенные исследования позволили уточнить понимание феномена «жизненная перспектива», которая представляется как многоуровневая система, существующая в сознании индивида как целостная картина будущего, наполненная связанными между собой планируемыми и ожидаемыми событиями, опосредованная ценностями и целями, значимыми для личности; в изучении жизненных перспектив выделить объективно-биографический и субъективно-психологический подходы. Наиболее существенные структурные элементы жизненных перспектив — личностный и профессиональный компоненты. Основными показателями данного феномена являются: временная перспектива, цели, ценности, стратегии, представления об основных сферах будущей жизни.

В соответствии с выделенной структурой для изучения жизненных перспектив в современных эмпирических исследованиях продуктивно используются следующие методики: тест смысло-жизненных ориентаций (ТСО) (Д.А. Леонтьева); метод свободного сочинения и его возможные модификации (на темы: «Мой день через 20 лет», «Мое будущее» и прочее; морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина); тест исследования ценностных ориентаций М. Рокича; тесты карьерных ориентаций, рисуночные тесты и многие другие.

С помощью данного комплекса было проведено эмпирическое исследование с участием младших школьников, подростков, старшеклассников, студентов колледжа и педагогических вузов Москвы, Брянска, Саранска, а также педагогов-практиков. Результаты эмпирического исследования дают основание для следующих выводов.

Жизненные перспективы младших школьников отличаются конкретностью и четким представлением о собственном будущем. Наиболее значимой сферой будущего младших школьников является семья, что определяет данный возраст как наиболее сензитивный для формирования представления о семье. Но,

несмотря на конкретность, данные представления носят характер поверхностного суждения, являются формализованными, что объясняется подражанием действиям взрослых, опытом, полученным в социуме.

Особенностями жизненных перспектив подросткового возраста является выраженная потребность в социальном признании, отсутствие адекватной оценки своих реальных возможностей, низкий уровень осознания жизненных целей, преобладание внешней мотивации, наличие неадекватно высоких материальных запросов, при этом высокий уровень поставленных целей и ценностей не поддерживается собственной активностью (в профессии, в образовании).

Жизненные перспективы большинства старшеклассников характеризуются отсутствием четких жизненных планов, неопределенностью в обеспечении жизненных целей средствами, наличием высоких запросов как в сфере материальных, так и социальных перспектив, недостаточным уровнем рефлексии возможности своего жизненного выбора, низкой самостоятельностью и готовностью к самоотдаче ради реализации своих жизненных целей.

Жизненные перспективы школьников разного возраста включают в себя выраженный гендерный компонент, который, в свою очередь, затрагивает ценностно-смысловую сферу личности и оказывает значительное влияние на постановку целей, планирование будущего, собственную самореализацию. Девочки и девушки в своих жизненных перспективах преимущественно ориентируются на семью, с возрастом повышается значение профессиональной деятельности, мальчики и юноши — на карьеру и материальные ценности. При этом жизненные перспективы остаются гендерно асимметричными и стереотипными, что плохо согласуется с реальными требованиями современного общества.

Иерархия ценностей, которыми руководствуются учащиеся в построении своих жизненных перспектив, в целом к моменту поступления в вуз уже сложилась и в дальнейшем изменяется несущественно. В старшем юношеском возрасте ориентации на духовное удовлетворение, креативность, личные достижения



доминируют. Выявлена тенденция увеличения значения данных инструментальных ценностей, а также ценностей материального положения и развлечений за годы обучения в колледже и вузе. Сфера семейной жизни лидирует в жизненных перспективах студентов, что опровергает распространенную точку зрения о том, что молодежь не ориентирована на семью. К окончанию обучения в вузе у студентов существенно возрастает значение семейных / домашних обязанностей.

Несмотря на рост значений сферы жизни «работа / карьера» к выпускному курсу вуза и колледжа, мы можем констатировать превалирующую внепрофессиональную направленность целей и ценностных ориентаций студентов-первокурсников и незавершенность профессионального самоопределения у выпускников. Причем профессиональная деятельность в жизненных перспективах не соответствует профилю обучения более чем у половины студентов (из тех, кто указал эту сферу), около трети учащихся вообще не указывают профессиональную деятельность в своем будущем. Не может не тревожить низкий уровень профессионального целеполагания у педагогов-практиков, объектное отношение к себе, снижение позитивности и насыщенности событиями представлений о прошлом и будущем.

Можно объяснять сложившуюся ситуацию низким статусом профессии педагога, изменяющимися ценностными ориентациями и неопределенностью жизненных перспектив современной молодежи, но игнорировать данную проблему невозможно. Одна из возможных гипотез в объяснении подобной ситуации в том, что сложившаяся практика отечественной системы образования не требует от педагога высокого уровня целеполагания и не предоставляет возможности проявления субъектности, поскольку образовательные цели в большинстве своем задаются «сверху», а деятельность педагога максимально регламентирована, мнение педагогов о целях и смысле реформ мало учитывается. Такая гипотеза требует сопоставления данных с зарубежными исследованиями, а также изучения структуры целей и целеполагания у представителей других профессий. Однако уже сейчас ряд

исследователей говорят о дизонтогенезе профессионального становления.

Значимость образования в жизненных перспективах студентов устойчиво низкая. Это может свидетельствовать как о низкой степени удовлетворенности образованием, об отсутствии прямой связи между образованием и профессиональной деятельностью, так и о снижении ценности образования в целом. Тем не менее старшекурсники вуза и колледжа в большей степени, нежели первокурсники, удовлетворены своей жизнью, у них возрастают реалистичность, адекватность и разнообразие жизненных перспектив, что в целом дает основание для вывода о позитивной динамике изучаемого феномена и соотносится с данными других исследователей. Указанные тенденции в развитии жизненных перспектив характеризуют сложность и неоднозначность представлений о будущем учащейся молодежи и проблематизируют становление субъектности будущих педагогов.

Результаты исследования легли в основу программы развития жизненных перспектив будущих педагогов, в которую вошли обновленные курсы: «Введение в профессию», «Психология профессиональной деятельности педагога» (для бакалавров), «Психология непрерывного образования» (для магистров), а также тренинг личностного и профессионального целеполагания, представленный в приложении.

Своеобразие жизненных перспектив как центрального личностного образования позволяет более глубоко понять современных юношей и девушек, расставить понятные и значимые для них акценты в образовании, организовать виды деятельности, помогающие становлению их субъектности, и в то же время сделать их полноценными участниками этого процесса, а не простыми объектами педагогического воздействия. Мы надеемся, что исследования жизненных перспектив будут продолжены, о чем свидетельствует интерес и участие молодых исследователей в нашем авторском коллективе.

#### **ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА «РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ»**

Программа тренинга предназначена для студентов, испытывающих затруднения в постановке и достижении целей. Важнейшим условием успешной работы тренинговой группы является соблюдение ее ведущим основных принципов организации этой формы обучения. При формировании тренинговой группы нами учитывались следующие принципы: гетерогенности, постоянного состава группы, диалогизации взаимодействия, постоянной обратной связи, самодиагностики, оптимизации развития, гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер, добровольного участия, изолированности, свободного пространства, погружения.

**Цель:** развитие целеполагания в процессе постановки и решении профессиональных задач

**Задачи:**

- 1) изучить личные и профессиональные цели учащейся молодежи;
- 2) рассмотреть технологии постановки цели;
- 3) сформировать навыки профессионального целеполагания.

Если есть возможность, то целесообразнее проводить занятия в течение 2 дней, по 8 часов. Психолог — ведущий тренинга должен обладать следующими личными качествами: эмпатичностью, ответственностью, порядочностью, терпеливостью, самообладанием, социальной сензитивностью, адекватной самооценкой и высоким уровнем распределения внимания. Данные качества способствуют оптимизации процесса групповой работы и обеспечивают продуктивное прохождение его этапов.

Тренинговое занятие включает этапы: ритуал приветствия, знакомство, введение принципов работы, основная часть, рефлексия проведенного занятия, ритуал прощания.

## *Примерное содержание занятий*

### **Тема: Диагностика личностного и профессионального целеполагания**

**Ритуал приветствия:** проводится в свободной форме.

**Знакомство:** представление ведущего, представление участников тренинга.

*Упражнение «Выбор личного девиза»*

*Цель упражнения:* способствует позитивному самовыражению и развитию конгруэнтности личности.

Подумайте и выберите девиз, помогающий вам в тяжелых жизненных ситуациях. На выполнение задания — 2 минуты, после чего проговорить его каждому участнику группы.

**Введение принципов работы:** гетерогенности, постоянного состава группы, диалогизации взаимодействия, постоянной обратной связи, самодиагностики, оптимизации развития, гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер, добровольного участия, изолированности, свободного пространства, погружения.

### ***Основная часть***

*Упражнение «Карта внутренней страны».*

*Цель упражнения:* осознание жизненных целей и планов.

Ведущий предлагает каждому участнику на листе (формат А4) при помощи цветных карандашей создать карту своей «внутренней страны» (внутреннего мира). Для изображения ее предлагают применить следующие условные объекты (флипчарт):

- |                            |                     |
|----------------------------|---------------------|
| – контур страны;           | – вершины побед;    |
| – леса желаний;            | – долины планов;    |
| – поляны раздумий;         | – остров критики;   |
| – пещеры страхов;          | – корабль друзей;   |
| – моря любви;              | – камень опыта;     |
| – реки командообразования; | – озеро мудрости;   |
| – болота непонимания;      | – горы препятствий. |

Ведущий предлагает каждому участнику:

1. Выбрать для своей карты из перечня те элементы, которые близки и понятны лично ему. Задача тренера — пояснить, что ландшафт карты будет связан с внутренними процессами участников: мыслями, чувствами, желаниями, состояниями.

2. Обозначьте флажком цель, к которой вы стремитесь. Вторым флажком отметьте место, с которого начнется ваш путь сегодня. Третий флажок должен показывать место выхода с территории карты. Затем стрелками на карте проложите маршрут до цели.

3. Сформулируйте ваш жизненный девиз и подпишите на листе карты.

По окончании индивидуальной работы тренер предлагает группе объединить рисунки на едином ватмане и прокомментировать.

В ходе обсуждения тренер формулирует вопросы: «Чему научило вас это путешествие?», «Чья карта показалась вам наиболее “созвучной” (или необычной)?»

Интерпретация «Карты внутренней страны» в содержании кейса производится тренером в общем виде (индивидуально по желанию участников).

Итог игры: «Итак, у вас есть карта, есть цель пути и маршрут. А значит, есть готовность к путешествию по собственной внутренней стране».

### *Упражнение «Согласование целей»/*

**Цель упражнения:** формирование целеполагания в процессе согласования целей.

#### *Инструкция:*

1 этап. «Это упражнение выполняется в парах. Посмотрите друг на друга и выберите человека, с которым вы могли бы обсудить ваши цели. Ваша задача состоит в том, чтобы проинформировать друг друга о своих целях и найти возможные совпадения. Конечно, не следует ожидать полного совпадения целей. Наша задача в том и состоит, чтобы в обсуждении найти такие вещи, к которым вы оба могли бы стремиться».

2 этап. «Теперь я попрошу объединиться с ближайшей парой. Обсудите, пожалуйста, цели пар и ваши личные цели и попытайтесь

прийти к согласию относительно того, что вам вчетвером может доставлять удовольствие».

3 этап. Один из представителей каждой подгруппы рассказывает всей группе, какие согласованные цели есть у его «четверки». Участники критически анализируют цель с использованием «критериев цели, доставляющей удовольствие».

*Какие трудности возникли в процессе согласования целей? Чье описание согласованных целей было самым удачным? Какие правила труднее всего соблюдать?*

**Рефлексия проведенного занятия.**

**Ритуал прощания.**

### **Тема: Личные цели учащихся**

Тренинговое занятие включает этапы: ритуал приветствия, рефлексия прошедшего занятия, основная часть, рефлексия проведенного занятия, ритуал прощания.

**Ритуал приветствия:** проводится в свободной форме

**Рефлексия прошедшего занятия:** Какие мысли и чувства у Вас возникли при прохождении прошлого занятия?

#### **Основная часть**

*Технология постановки цели «SMART».*

*Упражнение «Что? Кто? Как? Где? Когда?»*

*Цель упражнения:* составление «жизненной программы» на ближайший период времени, планирование участником желаемого жизненного результата в области трудоустройства.

1. Ведущий предлагает каждому участнику составить для себя список желаемых результатов в области трудоустройства и расположить его в порядке убывания значимости или ценности каждого. Можно добавить в этот список желания, не связанные напрямую с трудоустройством.

2. Далее ведущий предлагает участникам выбрать из составленного списка первоочередное желание и составить программу

его достижения на основе следующих правил планирования результата:

- сформулировать результат в позитивном ключе («что у меня будет», «что я хочу иметь», «как я буду чувствовать» и т. д.);
  - планировать только то, что каждый участник может сделать сам и с собой;
  - результат должен быть представлен во всех сенсорных системах: чувствах, ощущениях, звуках, настроении и т. д.;
  - представить себе: где, когда и с кем будет нужен этот результат (мысленное проигрывание ситуаций, в которых участник сможет пользоваться произошедшими изменениями);
  - продумать последствия достижения желаемого результата: «что будет, если это будет?» (результат должен сберечь и сохранить все то лучшее, что было раньше).
3. Обсуждение результатов на группе.

*Упражнение «Бедность, богатство и Господь Бог».*

*Цель упражнения:* пережить экстремальные ситуации в воображении и осознать свой внутренний потенциал.

*Материалы:* листы бумаги, ручки. Упражнение проводится в 3 этапа.

*Инструкция:*

1 этап. Представьте себе, что вы внезапно впали в крайнюю нужду. Что вы будете делать? Что из вашего имущества вы захотите сохранить? Какие элементы вашего жизненного уклада, вы захотите оставить неизменными и какой ценой? Какие новые возможности откроет для вас бедность? В чем заключается ваш шанс? Опишите, как вы будете действовать в такой ситуации, как будете себя чувствовать, о чем думать? У вас есть на это 10 минут.

2 этап. А теперь представьте, что вам досталось огромное состояние. Что оно будет означать для вас? Что вы сделаете прежде всего? Какие возможности это для вас откроет? Напишите, что вы будете в этой ситуации делать, какие будете строить планы? Для этого у вас есть еще 10 минут.

3 этап. Представьте себя в роли бога. Что вы измените, что нового создадите, чтобы сделать мир лучше? В течение 10 минут запишите свои мысли.

***Рефлексия проведенного занятия.***

***Ритуал прощания.***

## **Тема: Профессиональное целеполагание**

Тренинговое занятие включает этапы: ритуал приветствия, рефлексия прошедшего занятия, основная часть, рефлексия проведенного занятия, ритуал прощания.

***Ритуал приветствия:*** проводится в свободной форме.

***Рефлексия прошедшего занятия:*** Какие мысли и чувства у Вас возникли при прохождении прошлого занятия?

### ***Основная часть***

***Упражнение «Цели карьеры».***

***Цель упражнения:*** развитие навыков целеполагания, умений планировать жизненный и профессиональный путь, развитие способности к воображению.

Материалы: листы бумаги, ручки. Упражнение проводится в 3 этапа.

***1 этап.*** Запишите пять жизненных целей, которых вы хотите достичь в настоящее время. Сформулируйте их в настоящем времени и утвердительной форме. Выберите одну цель из полученного списка — такую, от которой можно ожидать наибольшего влияния на вашу жизнь и карьеру. Запишите её на чистый лист бумаги. Определите срок ее достижения и составьте план действий.

***2 этап.*** Представьте себя через 10 лет. Вновь определите пять жизненных целей, которых вы хотите достичь. Выберите из них самую важную. Определите срок ее достижения и составьте план действий.



3 этап. Сравните ваши цели и ваши планы, составленные на 1 и 2 этапах упражнения. Есть ли различия? Подумайте, с чем они связаны? Сделайте для себя выводы.

*Упражнение «Алгоритм решения проблемы» (М. Вудкок и Д. Френсис).*

**Цель упражнения:** освоение алгоритма решения проблем.

1. Настройка (т. е. выявление проблем и трудностей).
2. Цели (то, чего Вы намереваетесь добиться).
3. Критерии успеха.
4. Информация (подбор фактов по проблеме).
5. Планирование (принятие решения).
6. Действия (практическая работа).
7. Анализ действий для их улучшения.

Этот алгоритм может быть применен Вами в процессе решения новой для Вас проблемы. Кроме алгоритма решения проблем существуют уровни принятия решений.

Уровень первый — рутинный. На этом уровне не требуется творческого подхода, поскольку все процедуры заранее предписаны.

Уровень второй — селективный. На нем требуется доля инициативы и свободы действий, однако в определенных границах. Здесь оцениваются достоинства целого круга возможных решений и выбираются из некоторого числа альтернатив те, которые лучше всего подходят к данной проблеме.

Уровень третий — адаптационный. На этом уровне встречаются дополнительные трудности, так как здесь необходимо выбрать творческое решение, которое в определенном смысле может быть абсолютно новым.

Уровень четвертый — инновационный. Для того чтобы добиться удовлетворительного результата, решение проблемы требует совершенно нового подхода, способности мыслить по-новому. А недостаток творческого подхода и является следующим ограничением. Каковы же его причины? Это лень и стереотипность мышления. Но кроме обычной человеческой лени, творчеству препятствуют устоявшиеся привычки, излишняя напряженность, страх, недостаточные возможности, излишняя нервозность.

## *Техника активного слушания*

*Цель:* овладение техникой активного слушания.

*Решение педагогических и психологических задач участника-ми тренинга.*

*Задача 1. Помогите разобраться в себе. Сейчас учусь на третьем курсе и поняла, что педагогика это не мое. Не знаю, где мое призвание. Помогите разобраться.*

*Задача 2. Я в этом году заканчиваю вуз, хотела поступать в магистратуру, но мой молодой человек против моего решения. Что делать?*

*Задача 3. При прохождении практики директор психологического центра предложила мне работу по специальности. Мне предложение понравилось, но как ее совместить с учебой, боюсь, не смогу совместить. Что делать?*

### *Литература*

1. Адаир Д. Искусство управлять людьми и самим собой / Д. Адаир. – М. : Эксмо, 2006. – 656 с.
2. Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока: пособие / Г.О. Аствацатуров. – Волгоград: Учитель, 2009. – 118 с.
3. Долгоруков А.М. Методология политического действия. Рабочая тетрадь: спецкурс по политическому управлению / А.М. Долгоруков. – М.: МИУ, 2005. – 167 с.
4. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования: учеб. пособие / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, – 200 с.
5. Зуева С.П. Самореализация человека в профессиональной деятельности / С. П. Зуева // Концепт. – 2013. – № 02 (февраль) // URL: <http://e-koncept.ru/2013/13027.htm>
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. –512 с.
7. Кириллова О.Л. Бросок к цели: практическое пособие / О.Л. Кириллова. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 288 с.
8. Клег Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления / Г. Клег, П. Бич. – М.: Астрель : АСТ, 2004. – 392 с.
9. Кочюнас Р. Основы индивидуального психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.

10. Мучински П. Психология, профессия, карьера: учебник / П. Мучински. – СПб. : Питер, 2004. – 539 с.
11. Самосадова Е.В. Развитие профессионального целеполагания у будущих педагогов-психологов / Е.В. Самосадова // Акмеология. – 2008. – № 1 (25). – С. 48–53.
12. Психологическое консультирование: справочник практического психолога / Сост. С.Л. Соловьева. – СПб.: Сова, 2010. – 640 с.
13. Таланова В.Л. Справочник практического психолога: справочное пособие / В.Л. Таланова, И.Г. Малкина-Пых. – СПб.: Сова, М.: ЭКСМО, 2003. – 928 с.
14. Тренинг развития жизненных целей: программа психологического содействия социальной адаптации / Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2011. – 256 с.
15. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Ин-т Психотерапии, 2005. – 496 с.
16. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / К. Фопель. – М.: Генезис, 2008. – 208 с.
17. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практ. пособие / К. Фопель. – М.: Генезис, 2001. – 256 с.

## АНКЕТА «КАРЬЕРНЫЕ ПЛАНЫ СТУДЕНТОВ»

*Цель анкеты:* изучение карьерных планов студентов.

*Инструкция:*

*Вам предлагается ответить на ряд вопросов относительно Ваших планов построения профессиональной карьеры. Отметьте знаком «√» ту позицию, которая соответствует Вашим представлениям (например: 1.1. Высокий уровень интеллекта — √).*

### **Вопросы:**

**1. Какие из перечисленных личностных качеств могут, по Вашему мнению, способствовать успеху в профессиональной карьере?**

- 1.1. Высокий уровень интеллекта
- 1.2. Способность к саморазвитию
- 1.3. Работоспособность
- 1.4. Ответственность
- 1.5. Умение справляться с трудностями (держать удар)
- 1.6. Целеустремленность
- 1.7. Умение работать в коллективе
- 1.8. Самостоятельность
- 1.9. Креативность
- 1.10. Коммуникабельность
- 1.11. Честность
- 1.12. Стрессоустойчивость
- 1.13. Дисциплинированность
- 1.14. Лидерство

**2. Чем Вы планируете заняться после окончания Вуза?**

- 2.1. Найти работу по специальности
- 2.2. Найти работу в органах государственного, муниципального управления
- 2.3. Заняться научной деятельностью

- 2.4. Продолжить образование в России
- 2.5. Продолжить образование за границей
- 2.6. Организовать свой частный детский сад
- 2.7. Открыть свой коммерческий бизнес
- 2.8. Работать в коммерческих организациях
- 2.9. Выйти замуж (жениться)
- 2.10. Не определилась (не определился)

***3. Какие из перечисленных ценностей профессиональной деятельности для Вас наиболее значимы?***

- 3.1. Достойная зарплата
- 3.2. Возможность профессионального развития
- 3.3. Интересное содержание работы
- 3.4. Условия труда
- 3.5. Перспективы служебного роста
- 3.6. Стабильность работы
- 3.7. Возможность реализации собственных знаний и навыков
- 3.8. Гибкий рабочий график
- 3.9. Престиж
- 3.10. Социальные льготы

***4. Что может помешать построению Вашей профессиональной карьеры?***

- 4.1. Недостаток знаний в области профессиональной деятельности
- 4.2. Уровень профессиональной мотивации, отсутствие перспектив роста
- 4.3. Личные индивидуально-психологические качества
- 4.4. Неправильный выбор, разочарование в профессии
- 4.5. Предвзятость коллег или руководства
- 4.6. Семейные проблемы
- 4.7. Недостаток методик
- 4.8. Негативная ситуация на рынке труда
- 4.9. Физические и психофизиологические качества (недостатки)
- 4.10. Состояние здоровья

## **5. Что же такое «успешная профессиональная карьера»?**

- 5.1. Высокий доход, достаток
- 5.2. Профессиональное мастерство
- 5.3. Высокий статус, престиж, власть
- 5.4. Признание и уважение окружающих
- 5.5. Результат целенаправленных усилий
- 5.6. Удачное стечение обстоятельств
- 5.7. Самореализация, самоуважение
- 5.8. Уверенность в будущем
- 5.9. Реализация профессиональных умений и знаний
- 5.10. Внутренняя свобода

Целью данной анкеты является изучение профессиональных карьерных планов студентов, а также мотивационных факторов, влияющих на их выбор. Испытуемому предлагается ответить на ряд вопросов относительно планов построения профессиональной карьеры.

Анкета содержит закрытые вопросы, к которым предлагаются возможные варианты ответов. Преимуществами закрытых вопросов являются: возможность исключить неправильное понимание вопроса, сопоставление ответов различных групп респондентов, а также простота заполнения анкеты и обработка результатов.

Анкета построена таким образом, что позволяет выявить не только жизненные цели студентов, связанные с профессиональной карьерой, т. е. то, что принято относить к терминальным ценностям, которые отражают стратегические цели существования человека (вопросы 2, 3, 5, 6), но и то, что принято относить к инструментальным ценностям, которые представляют собой средства достижения целей (вопросы 1, 4, 7). Это в том числе личные качества, способствующие реализации целей, убеждения личности [2].

Полученные с помощью анкеты данные способны выявить основные ориентации студентов относительно карьерной перспективы, а также косвенно определить их самооценку и основные мотивы в учёбе. Анкетирование может проводиться как в аудитории, так и в онлайн-формате; данный формат имеет преимущества

перед бумажным опросом, поскольку менее трудозатратен, а также предотвращает ошибки ввода данных и контролирует пропуски ответов респондентами. Анкета может применяться как вспомогательный инструмент психолого-педагогического исследования.

### *Литература*

1. Овсянников В.Г. Методология и методика в прикладном социологическом исследовании / В.Г. Овсянников. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 135 с.
2. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – N.Y.: Свободная пресса, 1973. – 153 с.
3. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – Самара: Изд-во Самарский университет, 1995. – 331 с.

**ПРОГРАММА  
МОЛОДЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ**

**2–4 декабря 2014, МГПУ, Центр Поведники**

**1 ДЕНЬ, 2 ДЕКАБРЯ**

9.00 — Встреча участников школы. Отъезд на базу «Поведники»

11.00 — Размещение

**12.00 — Открытие школы, знакомство, представление ведущих, формирование команд** (ведущая — профессор О.И. Ключко)

13.00 — Обед

**14.00–16.00 — Тренинги командообразования (учебный корпус)**

1 команда — ведущая — доцент Е.В. Баранова

2 команда — ведущий — доцент А.П. Сухонос

3 команда — ведущая — ассистент А.Д. Мартынова

**16.00 — Проблемная лекция профессора А.И. Савенкова «Что такое психология образования?»**

18.00 — Ужин

**19.00 — Работа проблемных групп над коллективными проектами «Психолог в образовании будущего»** (ведущие — доцент Л.Н. Азарова, старший преподаватель В.А. Кривова).

**21.00 — Посиделки с психологическими байками** (ведущий — доцент А.М. Двойнин)



## 2 ДЕНЬ, 3 ДЕКАБРЯ

7.30 — Подъем

**8.00 — Психологическая (и не только) зарядка**

9.00 — Завтрак

**10.00 — Психологическая карусель (учебный корпус)**

1 команда — *Тренинг позитивного общения* (ведущие — доцент О.В. Цаплина, доцент И.А. Виноградова)

2 команда — *Социально-психологический тренинг* (ведущий — профессор В.А. Ясвин)

3 команда — *Тренинг целеполагания* (ведущая — профессор О.И. Ключко)

13.00 — Обед

**14.00 — Психологическая карусель**

1 команда — *Интеллектуальный тренинг* (ведущий — доцент И.Б. Шиян)

2 команда — *Тренинг по решению конфликтов* (ведущая — доцент Е.В. Баранова)

3 команда — *Тренинг стрессоустойчивости* (ведущая — доцент Г.Ю. Мартьянова)

18.00 — Ужин

**19.00 — Работа проблемных групп над коллективными проектами «Психолог в образовании будущего»** (доцент Л.Н. Азарова, старший преподаватель В.А. Кривова)

**20.30 — Мастер-класс «Рисунок как средство самопознания и саморазвития»** (ведущая — доцент Е.М. Листик)

### **3 ДЕНЬ, 4 ДЕКАБРЯ**

**10.00** — **Представление коллективных проектов «Психолог в образовании будущего»** (ведущие — доцент Л.Н. Азарова, старший преподаватель В.А. Кривова).

13.00 — Обед

**14.00** — **Групповая рефлексия итогов школы** (ведущая — доцент Л.Н. Азарова). Зал заседаний, 2 этаж жилого корпуса

**15.00** — **Подведение итогов конкурса и школы.** Вручение сертификатов (ведущая — профессор О.И. Ключко)

17.00 — Отъезд

## АВТОРСКИЕ ДАННЫЕ

---



**Ключко Ольга Ивановна**, доктор философских наук, профессор общепедagogической кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Сфера научных интересов: философия, методология и психология образования, активные методы обучения, гендерный подход в психолого-педагогическом образовании и изучении личности.

E-mail: [olga\\_klioutchko@rambler.ru](mailto:olga_klioutchko@rambler.ru)



**Виноградова Ирина Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории предметно-пространственной среды и проектного творчества НИИСО ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Область профессиональных интересов: психология одаренности и творчества, психология предметно-пространственной среды образовательных организаций, психология профессиональной деятельности.

E-mail: [vinogradov.ir@yandex.ru](mailto:vinogradov.ir@yandex.ru)



**Винокурова Галина Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, и. о. декана факультета психологии и дефектологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева». Область научных интересов: психология личности, психологическое здоровье личности, практическая психология, психотерапия и психологическая коррекция.

E-mail: [dusha\\_100@mail.ru](mailto:dusha_100@mail.ru)



***Голубушина Клавдия Константиновна***, магистр психологии, старший преподаватель общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Область профессиональных интересов: психология речи и психолингвистика, нейропсихология детского возраста.

E-mail: [klavdia10@yandex.ru](mailto:klavdia10@yandex.ru)



***Двоинин Алексей Михайлович***, кандидат психологических наук, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Сферы научных интересов: методология психологии; религиозная вера как реальность внутреннего мира человека; ценностно-смысловые ориентации личности; развитие рефлексивного мышления студентов.

E-mail: [alexdvoinin@mail.ru](mailto:alexdvoinin@mail.ru)



***Данилова Галина Игоревна***, магистр психологии. Сфера научных интересов: психологические особенности религиозности личности.

E-mail: [vishnichka@ya.ru](mailto:vishnichka@ya.ru)



**Кондрашина Юлия Юрьевна**, методист и преподаватель ГБПОУ города Москвы «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26». Научные интересы: развивающая образовательная среда, развитие жизненных перспектив студентов.

E-mail: [julia.237@mail.ru](mailto:julia.237@mail.ru)



**Самосадова Елена Владимировна**, старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева. Сфера научных интересов изучение и использование в профессиональной деятельности методов активного социально-психологического обучения. Специализация в области индивидуального психологического консультирования.

E-mail: [samosadova\\_ev@mail.ru](mailto:samosadova_ev@mail.ru)



**Сухарева Надежда Федоровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева. Область профессиональных интересов: перинатальная психология, психологическое сопровождение профессионального самоопределения.

E-mail: [nadezhda-sukhareva@yandex.ru](mailto:nadezhda-sukhareva@yandex.ru)



***Сухонос* Александр Петрович**, кандидат психологических наук, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. Научные интересы: история психологии, психология девиантного поведения, психология управления, конфликтология, гендерная психология, социальная психология, элитология.

E-mail: [aleks.suhonosov@mail.ru](mailto:aleks.suhonosov@mail.ru)



***Чекалина* Ангелина Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВО МГПУ. Научные интересы — проблемы гендерной и социальной психологии, женский профессионализм и личностно-профессиональное развитие педагога.

E-mail: [chekalina@inbox.ru](mailto:chekalina@inbox.ru)



***Яшкова* Аксана Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева. Сфера профессиональных интересов: практическая психология образования, методика преподавания психологии, психодиагностика.

E-mail: [yashkovaan@mail.ru](mailto:yashkovaan@mail.ru)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ  
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ:  
ценности и смыслы бытия**

*КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ*

Под общей редакцией  
*Ольги Ивановны Ключко*

*Печатается в авторской редакции*

Корректор: *Е.В. Малинкина*  
Технический редактор: *О.Г. Арефьева*  
Верстка: *Г.П. Васильева*

Формат 60 × 90 1/16. Объем 14 усл. печ. л.  
Тираж 500 экз.

Московский городской педагогический университет  
Научно-информационный издательский центр  
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4.