

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный университет»

На правах рукописи

РЯЖКИН Александр Олегович

ЗРЕЛОСТЬ
КАК ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Специальность 19.00.13 – Психология развития, акмеология

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук,
доцент
Вадим Семенович Красник

Челябинск – 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. Проблема зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов	18
1.1 Проблема изучения зрелости в психологии.....	18
1.2. Проблема трактовки понятия «ресурс» в психологии	39
1.3. Профессиональное становление личности как психологический феномен	51
1.4 Нравственные ориентиры как основа индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов	72
Выводы по первой главе	87
Глава 2. Организация и методы исследования зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов	93
2.1. Процедура проведения эмпирического исследования: методы и характеристика выборки	93
Выводы по второй главе	1133
Глава 3. Исследование зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов	114
3.1. Особенности нравственных ориентиров разных категорий студентов..	114
3.1.1. Особенности нравственных ориентиров студентов разных курсов.....	115
3.1.2. Особенности нравственных ориентиров студентов различных направлений обучения.....	125
3.1.3. Особенности согласованности нравственных ориентиров студентов с реализуемым поведением.....	131
Выводы.....	136
3.2. Структура нравственных ориентиров как основы зрелости и их взаимосвязь с показателями профессионального становления студентов	137
3.2.1. Структура компонентов зрелости.....	137
3.2.2. Взаимосвязь зрелости с показателями профессионального становления.....	145

Выводы.....	152
3.3. Зрелость как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов.....	153
3.3.1. Классификация студентов по уровню профессионального становления.....	153
3.3.2. Сравнение зрелости студентов с различным уровнем профессионального становления.....	157
Выводы.....	162
Выводы исследования.....	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	169
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	171

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Изучение процесса взаимодействия человека с окружающим миром является одним из приоритетных направлений исследований для современных психологических наук. Согласно представлениям отечественных психологов (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, В.Д. Небылицын, С.Л. Рубинштейн и др.), функционирование человеческой психики неразрывно связано с активными взаимоотношениями человека с окружающей средой, в результате которых происходит взаимное воздействие: адаптируясь к окружению, индивид, в тоже время, оказывается вовлечен в его активное преобразование. Особое значение данная проблема приобретает в рамках психологии развития и смежных с нею дисциплин, т.к. в их контексте изучение процессов взаимодействия индивида и окружающего мира позволяет не только рассмотреть вопросы, связанные с закономерностями функционирования человеческой психики, но и выявить особенности её развития под воздействием средовых факторов.

Вместе с тем, в результате наличия индивидуальных различий в психике, у разных людей процесс взаимодействия с окружающим миром происходит по-разному, а уровень эффективности такого взаимодействия варьируется. Помимо этого, современный мир также предъявляет повышенные требования к социальным характеристикам личности (Д.В. Беспалов, В.И. Пищик и др.), что неизбежно приводит к усложнению процесса организации взаимоотношений с окружающей средой. В связи с этим в психологии возникает важная проблема определения механизмов взаимодействия человека с миром и выявления психических свойств, способствующих повышению эффективности данного процесса.

Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте процесса профессионального становления на этапе обучения в вузе, т.к. период студенчества является одним из важнейших и комплексных в жизни человека. Происходящие изменения в ценностной сфере (Н.В. Богданович, В.А. Кениг и

др.), процессы личностного (Е.А. Оленева и др.) и профессионального самоопределения (Н.С. Пряжников и др.), адаптация к новой социальной ситуации и новому социальному статусу (Э.Ф. Зеер и др.), и другие факторы, способствуют нарастанию напряжения при выстраивании взаимоотношений со средой и, как следствие, снижению уровня успешности профессионального становления. Для изучения данных процессов и предупреждения негативных последствий, необходимо выявить и дать определения тем свойствам личности, наличие которых будет способствовать достижению высоких результатов в период профессионального становления выступать его ресурсом.

В качестве одного из таких свойств выделяется психологическая категория «зрелость». Изучение этого феномена показало наличие определенных признаков зрелой личности, способствующих эффективному достижению целей деятельности (Е.П. Ильин, Ф. Перлз, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова и др.), межличностному взаимодействию (Л.А. Головей, А.Л. Журавлев, Г. Оллпорт и др.) и построению взаимоотношений с другими людьми (Э. Фромм и др.). Понимаемый под зрелостью высокий уровень психологического, а не возрастного развития, рассматривается авторами как система свойств, наличие которых способствует гармоничной и результативной реализации собственных качеств личности во внешней деятельности при оптимальном расходовании личностных ресурсов. Наиболее полно механизм достижения зрелости раскрывается в контексте системно-субъектного подхода, где под зрелостью понимается континуум согласования направленности личности и интегративных возможностей субъекта (Е.А. Сергиенко). С точки зрения данного подхода, индивид, обладая зрелостью, реализует ту активность, которая, с одной стороны соответствует его возможностям как субъекта, с другой – его личностной направленности и жизненным смыслом. В результате, деятельность, в том числе и профессионально-познавательная, выполняется добровольно, не выступает как механизма адаптации к внешним воздействиям, а используется для достижения в ней максимально возможного результата (Е.А. Сергиенко).

Характеристика, отражающая добровольное выполнение необходимой

деятельности, связывает категорию «Зрелость» с нравственной сферой личности. Добровольное следование нравственным нормам как необходимая характеристика наличия нравственных ориентиров подтверждается многими авторами (Л.М. Архангельский, М.Н. Боровский, И.А. Зайцева, Н.Д. Зотов, Х.Б. Радест и др.). Данное утверждение, а также то, что высокий уровень нравственности рассматривается как один из основных критериев зрелости (Я.А. Безродная, Л.А. Головей, В.И. Матис, Н.Е. Харламенкова, Е.Л. Холодцева и др.), делает возможным представить нравственные ориентиры как основу для возникновения зрелости.

Таким образом, наличие зрелости, на основе согласованных нравственных ориентиров, способствует не только результативности в реализуемой учебной деятельности студентов, но и выступает основой для высокого уровня развития в данной области, т. к. студент при достижении высоких результатов руководствуется не внешними стимулами, а собственной личностной направленностью. Исходя из этого, можно сделать вывод, что именно зрелость, в основе которой лежат компоненты нравственных ориентиров на уровне личности и субъекта, выступает ресурсом для достижения высокого уровня в процессе профессионального становления. Данный вид ресурса не относится лишь к категории личности или субъекта, т. к. его активация возможна только при их согласованности, в результате чего можно заключить, что зрелость выступает в качестве индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов в процессе обучения.

Исходя из вышесказанного, представляется необходимым исследовать природу взаимосвязи между зрелостью студентов и их профессиональным становлением для понимания того, какие именно компоненты зрелости способствуют достижению высокого уровня профессионального становления на этапе обучения в вузе.

Степень разработанности проблемы исследования

На сегодняшний день проблема зрелости в психологической науке активно изучается. Однако, несмотря на это, единый подход к пониманию данного

феномена еще не выработан. Говоря о зрелости, авторы связывают её либо с процессом возрастного развития (Ж. Годфруа, В.Н. Коллюцкий, И.Ю. Кулагина и др.), либо подразумевают под ней достижение определенного уровня личностного развития, применяя термин «личностная зрелость» или «психологическая зрелость» (Л.А. Головей, Е.П. Ильин, А. Маслоу, Г. Оллпорт, Н.Е. Харламенкова и др.).

Рассматривая зрелость как показатель высокого уровня психологического развития, авторы связывают данное свойство с достижением большей эффективности во взаимодействии с окружающим миром и улучшением качества жизни индивида (Е. П. Ильин, А. Маслоу, Ф. Перлз, Э. Фромм, Н.Е. Харламенкова и др.).

В попытке выделить критерии зрелости, различными авторами приводится перечень качеств, присущих зрелой личности (О.Б. Дарвиш, Г. Оллпорт, А.А. Реан, Э. Фромм и др.), способствующих достижению зрелых отношений с миром и другими людьми.

Также существуют исследования, рассматривающие те сферы психики, на которые влияет наличие зрелости, в частности регулятивные способности субъекта (Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова и др.).

Изучение зрелости способствует выявлению различных ее компонентов или аспектов. Авторы выделяют: социальную зрелость как согласование общественных требований и устремлений личности (А. Л. Журавлев, В.И. Матис, П.М. Якобсон и др.); Профессиональную зрелость, связанную с достижением вершины профессионального развития не только с операциональной (знания, умения, и навыки), но и с личностной точки зрения (В.А. Бодров, Е.А. Комаревцева, Е.Л. Холодцева и др.); Нравственную зрелость (И.Л. Булыгин и др.); Эмоциональную зрелость (Л.В. Шабанова, Л. В. Тарабакина и др.) и т.д. Достижение данных компонентов способствует наличию психологической зрелости как единой основы (Е.П. Ильин, Е.А. Сергиенко и др.).

Механизмы достижения зрелости наиболее полно описаны в работах Е.А. Сергиенко, где данный феномен выступает процессуальной категорией, а ее

достижение возможно при условии согласованности личностной направленности и субъектных возможностей. В этом случае наличие зрелости не связано с каким-либо конкретным возрастным этапом. При этом зрелость способствует достижению высокой результативности деятельности, т. к. проявление данного свойства связано с осуществлением зрелых форм поведения и соответствует стремлению сохранить человеком целостность субъекта и личности. (Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова и др.).

Вместе с тем, на сегодняшний день еще не описаны те компоненты психики, которые могут выступать основой для достижения зрелости как континуума согласования личности и субъекта. Учитывая то, что многими авторами в качестве важнейшего критерия зрелости выделяется наличие сформированной нравственной сферы (Я.А. Безродная, Л.А. Головей, В.И. Матис, Г. Оллпорт, Г.С. Сухобская, Н.Е. Харламенкова, Е.Л. Холодцева и др.), в нашем исследовании основой наличия зрелости выступают нравственные ориентиры.

Проблема нравственных ориентиров нашла свое отражение в ряде работ (Л.Н. Антилогова, Н.Г. Брюхова, А.Н. Занковский, В. Франкл и др.). Одним из главных свойств нравственных ориентиров является согласованность личного представления о нравственном поведении и общественных норм морали. При отсутствии такой согласованности, при непринятии личностью нравственных норм невозможно говорить о нравственности как о ее качестве даже при внешней демонстрации нравственных поступков (Б.С. Братусь, А.Л. Журавлев, О.В. Коновалова, Н. В. Мельникова и др.). Другими словами, точка зрения психологов такова, что нельзя заставить человека быть нравственным. Соответственно, и наличие нравственных ориентиров возможно только при принятии личностью общественных норм и добровольной их реализации.

Категория ресурса также является одной из интенсивно изучаемых проблем в современной психологии. На основе работ Б.Г. Ананьева, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейна и др. в психологии сформирован ресурсный подход, применяемый к различным направлениям психологических исследований. В частности, авторы выделяют ресурсы стрессоустойчивости (В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, Т.Л.

Крюкова, Е.В. Куфтяк и др.), адаптационные ресурсы (А.М. Богомолов, В.А. Толочек и др.), когнитивные ресурсы (В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, М.А. Холодная и др.), ресурсы развития личности (С.А. Дружилов, М.В. Хватова и др.). Поскольку зрелость непосредственно связана с построением организации взаимоотношений личности со средой, для нашего диссертационного исследования актуальны работы, рассматривающие ресурсы социального взаимодействия (С.А. Калашникова, В.И. Моросанова, Е.А. Сергиенко и др.). Тем не менее единой концепции применения ресурсного подхода к данной проблеме не существует. Ряд авторов сосредоточен на изучении индивидуальных ресурсов регуляции поведения (Р. Баумейстер, Е.А. Сергиенко и др.), другие же – на ресурсах личности (С.А. Калашникова, С.Л. Соловьева и др.). Для решения данной проблемы в работе введена категория индивидуально-личностного ресурса, возникающего только в результате согласованности выполняемой деятельности с личностной направленностью. В таком случае деятельность осуществляется человеком добровольно, он видит в ней смысл, осознает ее ценность и стремится выполнить ее настолько успешно, насколько позволяют его возможности субъектные особенности. В этом контексте категория индивидуально-личностного ресурса соответствует свойству «зрелость».

В свою очередь профессиональное становление широко изучено множеством авторов (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Е.А. Климов, Н.В. Козлова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.). Существуют различные точки зрения на факторы и закономерности профессионального становления, однако многими подчеркивается связь с общим развитием личности и индивидуально-психологическими особенностями человека (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Л.Н. Корнеева, Ю.П. Поваренков и др.). Предлагаются также различные периодизации профессионального становления (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.). Проблема изучения профессионального становления нашла широкое отражение в области акмеологии (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.).

Вместе с тем нет общепринятой теории, рассматривающей закономерности,

факторы и ресурсы профессионального становления.

Также для изучения нравственных ориентиров как основы индивидуально-личностного ресурса профессионального становления, стоит сказать о ряде исследований, рассматривающих взаимосвязь нравственной и профессиональной сфер (А.Н. Бражникова, А.А. Деркач, С.А. Дружилов, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др.).

Нравственность в научной литературе рассматривается как свойство личности, приобретаемое в процессе усвоения культурно-исторического опыта и определяющее взгляд личности на то, как должно вести себя для сохранения общественного устройства (Ю.И. Александров, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, С.Л. Рубинштейн и др.). В зарубежной психологии проблема нравственности также широко изучается (А. Бандура, Л. Колберг, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд и др.). В трудах классических психологов нравственность рассматривается по-разному: в зависимости от подхода, разделяемого авторами, она изучается и как преграда для реализации активности личности (З. Фрейд и др.), и как навык, вырабатывающийся при многократном повторении (Б. Скиннер и др.), и как характеристика, присущая всем людям (А. Маслоу и др.). Общепринятой является концепция развития нравственности Л. Колберга, получившая признание как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Основой взаимосвязи между нравственными ориентирами и профессиональным становлением выступает единство профессионального и личностного развития, т. к. оба типа развития представляют собой общественно обусловленные феномены. В основе взаимосвязи профессионального становления и нравственных ориентиров авторы видят в первую очередь ценностную сферу. Общие нравственные ценности и убеждения преломляются через призму той профессиональной деятельности, которой занимается человек (Е.П. Ермолаева, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников и др.). Также существуют исследования, представляющие морально-нравственные ценности как ресурс в том случае, если они совпадают с общепринятыми этическими нормами (С.А. Дружилов и др.).

Вместе с тем нет исследований, рассматривающих связь профессионального становления и феномена зрелости. Также не существует эмпирической базы для обоснования нравственных ориентиров как основы зрелости. Изучая нравственные ориентиры, авторы в основном сосредоточиваются на личностных характеристиках, выраженных в ценностных ориентациях, упуская из внимания их субъектные характеристики, связанные с регуляцией поведения, а также процессы согласования личностных и субъектных компонентов. Не существует эмпирического объяснения ресурсной роли зрелости и нравственной сферы как ее основы в процессе профессионального становления.

Теоретическая гипотеза. Зрелость служит индивидуально-личностным ресурсом профессионального становления студентов.

Гипотезы эмпирического исследования:

1. Студенты, находящиеся на разных курсах профессионального обучения и разной профессиональной направленности, имеют индивидуальные особенности в компонентах нравственных ориентиров.

2. В основе зрелости студентов лежат нравственные ориентиры, компоненты которых коррелируют между собой на разных уровнях: на уровне личности, на уровне субъекта, между уровнями субъекта и личности, образуя фактор «Зрелость».

3. Зрелость студентов взаимосвязана со всеми показателями профессионального становления.

4. Уровень зрелости студентов статистически значимо различается соответственно уровню профессионального становления.

Цель диссертационного исследования: Изучение зрелости студентов как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления.

Объект диссертационного исследования: Зрелость в процессе профессионального становления студентов.

Предмет диссертационного исследования: Зрелость как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезами были поставлены следующие **задачи** исследования:

1. В результате теоретического анализа категории «зрелость», выявить компоненты психики, лежащие в основе зрелости.

2. Проанализировать проблему профессионального становления студентов и выделить показатели профессионального становления, подлежащие эмпирическому изучению на этапе обучения в вузе.

3. Выявить индивидуальные особенности нравственных ориентиров, как основы зрелости разных категорий студентов.

4. Выявить взаимосвязи между личностным и субъектным компонентами нравственных ориентиров, характеризующие зрелость студентов.

5. Выявить характер связи между зрелостью студентов и показателями профессионального становления.

6. Теоретически обосновать и эмпирически подтвердить, что зрелость является индивидуально-личностным ресурсом профессионального становления студентов.

Теоретико-методологическим основанием исследования являются общие методологические принципы психологии: системности, субъекта, развития.

Теоретической основой изучения зрелости студентов выступают положения системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), рассматривающего зрелость как процессуальную категорию, способную возникнуть на любом этапе развития человека. При изучении нравственных ориентиров как основы для возникновения зрелости применялась теория ценностных ориентаций Л.Н. Антиловой и гипотеза контроля поведения Е.А. Сергиенко.

Теоретической основой изучения профессионального становления студентов выступает направление отечественной психологии, изучающее профессиональное становление как форму профессионального развития, которое в качестве объекта развития рассматривает личность. Данное направление широко рассматривает процесс профессионального развития и включает в него период от начала формирования профессиональных намерений и заканчивая уходом из

профессиональной жизни (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.Н. Корнеева, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк и др.). При выделении эмпирических критериев профессионального становления теоретической основой выступила концепция Л.Е. Шубиной, выделившей показатели успешного профессионального становления в рамках учебно-познавательной деятельности.

Организация и методика исследования

Психологическое исследование было проведено в несколько этапов: I этап, 2015–2016 гг. – изучение литературы по проблеме диссертационного исследования, анализ существующих подходов, постановка гипотезы и цели, формулирование задач исследования. II этап, 2016–2018 гг. – систематизация материала по изучаемой проблеме, подбор инструментария для проведения эмпирического исследования, проведение эмпирического исследования. III этап, 2018–2019 гг. – обработка результатов, оформление работы.

Эмпирическое исследование было проведено на базе ряда высших учебных заведений Челябинской и Курганской областей. Исследование проводилось с 2015 по 2018 годы. В исследовании приняли участие 256 студентов различных курсов и направлений (189 девушек и 67 юношей) в возрасте от 17 до 23 лет. Испытуемые обучаются по направлениям: бизнес-информатика и прикладная информатика (31 человек), государственное и муниципальное управление (68 человек), психология (71 человек), специальное (дефектологическое) образование (10 человек), физическое воспитание (8 человек), юриспруденция (68 человек).

Методы диссертационного исследования состояли из теоретического анализа литературы и эмпирических методов (методы психодиагностики: метод нарративов и тестовые опросники). В качестве методик использовались: «Ценностный опросник» Ш. Шварца, «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева, «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык), «Контроль за действием» Ю. Куля (адаптация С.А. Шапкина), «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, «Опросник для изучения потребности в разнообразных видах учебной работы» О.В. Осиповой, «Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности» Л.В. Мищенко,

«Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной. Для обработки данных в работе использовались следующие методы математической статистики: первичные описательные статистики, методы сравнения независимых выборок, корреляционный анализ, многомерные методы анализа данных. Для хранения результатов исследования, первичной обработки и статистического анализа данных использовалось программное обеспечение SPSS 20.0.

Научная новизна исследования. Проведено теоретико-эмпирическое исследование зрелости студентов с позиций системно-субъектного подхода. Эмпирически обосновано, что в основе зрелости находятся компоненты нравственных ориентиров, представленные на уровнях субъекта и личности. Взаимодействие элементов нравственных ориентиров приводит к возникновению свойства «зрелость» как процессуальной категории, выраженной в согласованности категорий личности и субъекта, выступающей индивидуально-личностным ресурсом достижения высокого уровня профессионального становления студента.

Найденные различия в компонентах нравственных ориентиров у студентов разных курсов обучения и направлений позволяют говорить о том, что нравственные ориентиры не отделены от осуществляемой человеком деятельности и поддерживаемых взаимоотношений со средой. Они органично интегрированы в данные сферы, трансформируясь в процессе развития личности, в том числе в ходе профессионального становления на этапе получения высшего профессионального образования через принятие соответствующих значимых ценностей, а также формирование различных уровней контроля собственного поведения. В результате нравственные ориентиры возможно рассматривать как основу для формирования зрелых отношений личности с окружающей средой.

Изучены особенности согласованности наиболее значимых ценностей студентов с реализуемым поведением в проблемных ситуациях. Эмпирически выявлены компоненты нравственных ориентиров, согласованное взаимодействие которых приводит к возникновению свойства «зрелость», что эмпирически

обосновывает рассмотрение нравственных ориентиров как основы зрелости студентов.

Найден ряд корреляций между зрелостью студентов и показателями их профессионального становления, что подтверждает наличие взаимосвязи между двумя психологическими категориями.

Найдены статистически значимые различия в значениях свойства «зрелость» у студентов с разным уровнем профессионального становления. Соответствие выраженности зрелости уровню профессионального становления студентов указывает на необходимость наличия данного свойства для успешного овладения профессией на этапе обучения в вузе. Это позволяет сделать вывод о том, что зрелость как согласованность направленности личности и возможностей субъекта служит индивидуально-личностным ресурсом для достижения высокого уровня профессионального становления личности студентов.

Теоретическая значимость исследования. Результаты исследования расширяют представление о зрелости студентов. Обоснован теоретический подход к рассмотрению нравственных ориентиров как структуры, представленной на уровнях субъекта и личности, выступающей основой для возникновения зрелости студентов. Введено и обосновано понятие «индивидуально-личностный ресурс». В диссертационной работе понятие «зрелость» рассмотрено как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных для оптимизации процесса профессионального становления студентов на этапе обучения в вузе. Полученные данные могут быть использованы для психологического сопровождения студентов высших учебных заведений. Результаты исследования зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов используются в учебно-воспитательном процессе. В работе обосновывается правомерность применения психодиагностических критериев для изучения компонентов зрелости, в основе которой лежат нравственные ориентиры, и уровня профессионального становления студентов. Материалы диссертации

могут быть включены в программу лекционных курсов «Психология развития и возрастная психология», «Психологическая служба в образовании», «Педагогическая психология».

Обоснованность и достоверность результатов диссертационного исследования обеспечивались непротиворечивостью методологических положений, проведенным теоретическим анализом изучаемых проблем, адекватностью выбранных методов поставленным целям и задачам исследования, репрезентативной выборкой, а также использованием методов математической статистики для обработки полученных результатов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Различия в компонентах нравственных ориентиров, найденные при сравнении разных категорий студентов, связаны с особенностями процесса взаимодействия человека с миром на этапе обучения в вузе.

2. Основой зрелости студентов выступает наличие согласованных нравственных ориентиров, структурные компоненты которых представлены в психике человека на уровнях субъекта и личности. На уровне личности нравственные ориентиры представлены в ценностно-смысловой сфере и отражают личностную направленность, на уровне субъекта – в ментальном конструкте «контроль поведения», выполняющем функцию регуляции на основе системы значимых ценностей и личностных смыслов.

3. Значения свойства «зрелость» коррелируют с показателями профессионального становления, что доказывает наличие взаимосвязи между данными категориями.

4. Существуют различия в показателях зрелости между студентами с различным уровнем профессионального становления. У студентов с высоким уровнем профессионального становления показатели зрелости как согласованности личностной направленности и субъектных возможностей выше, чем у других групп. Данное соответствие обосновывает понимание зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии факультета психологии и педагогики Челябинского государственного университета (2015–2019 гг.). Материалы исследования были представлены на следующих научно-практических конференциях: Международная научно-практическая конференция «Современные инструменты управления человеческими ресурсами: теория и практика» (Челябинск, 2016), Международная научная конференция «Психология XXI века: системный подход и междисциплинарные исследования» (Санкт-Петербург, 2017), Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в норме и патологии» (Челябинск, 2017), Международная научно-методическая конференция «Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества» (Чебоксары, 2017), Всероссийская научно-практическая конференция «Толерантность личности как психологическая проблема» (Курган, 2018), Всероссийская конференция по юридической психологии с международным участием. Коченовские чтения «Психология и право в современной России» (Москва, 2018), Всероссийская конференция «Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности силовых структур» (Екатеринбург, 2018), Всероссийская конференция «Образование магистров: проблемы и перспективы развития» (Челябинск, 2018). По результатам исследования опубликованы 13 работ, из них 5 – в изданиях, рекомендованных ВАК, из них 1 в издании, индексированном WOS.

Структура и объем работы. Диссертация включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы и приложение. В тексте работы используются таблицы и рисунки. Основное содержание работы изложено на 196 страницах без учета приложения. Список литературы включает 248 наименований, 17 на иностранном языке.

Глава 1. Проблема зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов

1.1. Проблема изучения зрелости в психологии

Категория зрелости в современной психологии является остро дискуссионной. Несмотря на наличие множества исследований, затрагивающих данную проблему (Л.А. Головей [60], Е.П. Ильин [103], А.А. Реан [181], Е.А. Сергиенко [194], Г.С. Сухобская [207], Е.Л. Холодцева [218], Л.В. Тарабакина, Т.Л. Шабанова, [224], П.М. Якобсон [230] и др.), в современной психологии нет однозначного определения понятия «зрелость», а также не существует четких критериев определения зрелой личности.

Проблемы с изучением зрелости начинаются с определения самой сути данного термина. Некоторые авторы, в том числе исследователи в области возрастной психологии, связывают понятие зрелости с возрастом человека, понимая под ним один из периодов жизни (Ж. Годфруа [59], В.Н. Колюцкий, И.Ю. Кулагина [127], и др.). Ряд других авторов рассматривают зрелость как достижение определенного уровня психического развития, говоря о личностной или психологической зрелости (Л.А. Головей [60], Е.П. Ильин [103], А. Маслоу [145], Г. Оллпорт [166], Ф. Перлз [172], А.А. Реан [181], Е.А. Сергиенко [194] и др.). Также существуют исследования, рассматривающие категорию «зрелость» применительно к конкретной сфере, где рассматривается социальная зрелость (Г.С. Сухобская [207], П.М. Якобсон [230] и др.), профессиональная зрелость (Е.Л. Холодцева [218], А.П. Чернявская [222] и др.), эмоциональная зрелость (Т.Л. Шабанова [224] и др.), нравственная зрелость (И.Л. Булыгин [43] и др.) и т.д. Несмотря на схожесть некоторых аспектов при определении зрелости в различных подходах, проблема нахождения единой концепции далека от разрешения.

В возрастной психологии под зрелостью понимается «самый длительный и самый значимый период жизни человека» [127 с. 436], имеющий конкретные

возрастные рамки: от 30 лет и до 60-70 лет [127]. Существует также точка зрения, рассматривающая понятие зрелости как определенный период онтогенеза с неточными хронологическими рамками, которые определяются завершением юности и началом периода старения [164]. Такое понимание зрелости основывается на точке зрения, высказанной И.С. Коном: «хронологический возраст, а точнее – предполагаемый им уровень развития индивида, прямо или косвенно определяет его общественное положение, характер деятельности, диапазон социальных ролей и т. п.» [119, с. 7]. Предполагается, что человек, прожив некоторое количество лет, приобретает определенный опыт в различных сферах своей жизни, что позволяет использовать понятие зрелости применительно к нему, обозначая его как зрелого человека, претерпевшего положительные качественные изменения, по сравнению с предыдущими этапами жизни.

Однако, учитывая гетерохронность развития человека, можно предположить, что понимание зрелости как возрастного этапа не исчерпывает всю глубину данной психологической категории. Данные теории хоть и подразумевают под зрелостью определенную стадию, в которой человек наиболее продуктивен и находится на вершине своего развития, однако достижение данной стадии обусловлено лишь физиологическим взрослением: «зрелым индивидом (организмом) является тот, в котором развитие завершено; незрелым – тот, в ком оно не завершено: ребенок – незрелый, взрослый же – зрелый» [103].

И хотя, как замечает Б.Г. Ананьев, «становление человека как личности связано с относительно высоким уровнем нервно-психического развития» [7, с. 108], т. е. личностное развитие должно иметь определенную физиологическую основу, современный взгляд на зрелость личности выделяет и другие значимые критерии.

Необходимость рассмотрения других аспектов данной проблемы привела к выделению понятия психологической или личностной зрелости в зарубежной (А. Маслоу [145], Г. Оллпорт [166], Ф. Перлз [172], Э. Фромм [214] и др.) и отечественной психологии (Л.А. Головей [60], Е.П. Ильин [103], А.А. Реан [181],

Н.Е. Харламенкова [215], П.М. Якобсон [230] и др.). В данном случае зрелость рассматривается как достижение вершины психического развития, овладение определенными качествами, необходимыми для успешного взаимодействия с внешним миром.

В зарубежной психологии, в первую очередь, изучается аспект зрелости, связанный с взаимодействием индивида с окружающей его средой. По заключению авторов (А. Маслоу [145], Г. Оллпорт [166], Ф. Перлз [172], Э. Фромм [214] и др.), достижение зрелости способствует обретению большей автономии и индивидуальности личности при её контактах с социумом.

Г. Оллпорт указывает на то, что достижение зрелости не всегда связано с хронологическим возрастом: «Хорошо уравновешенный одиннадцатилетний паренек, «не по годам мудрый», может иметь больше признаков зрелости, чем многие эгоцентричные и невротичные взрослые» [166, с. 331].

Анализируя различные подходы к изучению проблемы зрелости, автор выделяет шесть критериев зрелой личности:

1. Расширение чувства Я. Для зрелой личности характерны интересы вне его, но не связанные с биологическими потребностями: «если у нас не развились автономные интересы в каких-то из этих областей (если мы не присвоили нашу работу, учебу, семью, хобби, политику или религиозные искания), мы не можем, вероятно, квалифицировать нашу личность как зрелую» [166, с. 337].
2. Теплота по отношению к другим. При взаимодействии с другими людьми, для зрелой личности характерны интимность и сострадание.
3. Эмоциональная безопасность (принятие себя) – зрелая личность достаточно эмоциональна, но в тоже время уравновешена.
4. Реалистическое восприятие окружающего мира: зрелый человек тесно соприкасается с реальным миром и способен объективно воспринимать ситуации, людей, объекты.

5. Самообъективация: понимание и юмор. Зрелая личность стремится к самопониманию. С этим процессом Г. Оллпорт связывает наличие чувства юмора.
6. Единая философия жизни. «Зрелость требует ясного представления о цели жизни, сформулированного на языке понятной теории» [166, с. 344].

Помимо вышеупомянутого, Г. Оллпорт к качествам зрелого человека относит широкий диапазон социализированных интересов, в особенности его альтруистические чувства. Также, зрелость, по словам автора: «характеризуется диапазоном и степенью чувства приверженности человека абстрактным идеалам» [166, с. 188]. Пристальное внимание в работе Г. Оллпорта уделяется самоуправлению зрелой личности на основе моральных норм, принятых в обществе: «"Чувство" совести в зрелости редко связано со страхом наказания, будь то внешнее или самонаказание. Скорее, это ощущение обязательства» [166, с. 260], тем самым подчеркивается осознанное принятие данных норм зрелой личностью.

Таким образом, под зрелостью Г. Оллпорт понимает достижение наивысшего этапа в развитии личности, связанного с приобретением ряда характеристик, способных максимально улучшить качество её жизни.

А. Маслоу, в свою очередь, под психологической зрелостью понимает достижение высшей ступени в иерархии потребностей, стремление к самоактуализации, в процессе которой приобретает самобытность и многообразие индивидуальных качеств: «Самоактуализированный индивидуум не испытывает дефицитной нужды и потому свободен идти вперед, выше, он волен в своем стремлении к развитию, росту, зрелости, то есть к актуализации и воплощению высших индивидуальных и общевидовых потенциалов» [145, с. 179]. Достижение психологической зрелости А. Маслоу рассматривает как движение личности к самоактуализации [145].

Э. Фромм, напротив, при изучении категории зрелости сосредоточивается на межличностных взаимоотношениях. По словам автора, зрелый человек – это

тот, кто обладает такими качествами как: забота, ответственность, уважение. Достижение зрелости автор связывает с обретением внутренней свободы, обретаемой в творческой деятельности [214].

Ф. Перлз связывает достижение зрелости с процессами «познания и принятия себя, благодаря которым мы достигаем способности опираться на себя (self-support)» [172, с. 20]. Главным критерием приобретения данной способности Ф. Перлз называет автономию личности [172].

Отечественные психологи, при изучении зрелости, сосредотачиваются на качествах психики, которые приобретаются личностью при достижении зрелости. К ним авторы относят умение брать на себя ответственность, уверенность в себе, формирование жизненного стиля, стабилизация социальных ролей и т. д. [65]. Категория зрелости в такой интерпретации связывается с достижением качества субъекта, при котором человек становится «вершителем своего жизненного пути» и находится на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности и т. д. [39, с. 6].

Е.П. Ильин замечает, что достижение физической взрослости еще не означает достижение зрелости. Назвать личность зрелой можно только в том случае, если человек оказывается способен реализовать свои жизненные замыслы и перспективы, перейти от самоопределения к самореализации. По словам автора существуют различные виды зрелости: хронологическая, физиологическая, социальная, личностная, профессиональная, интеллектуальная. Наиболее важной Е.П. Ильин считает личностную зрелость, так как «именно она интегрирует все аспекты зрелости в единую систему. Человек достигает личностной зрелости в процессе личностного роста» [103, с. 39].

Такую точку зрения высказывает и А.А. Реан, говоря о том, что понятия «зрелость» и «взрослость» не могут выступать в качестве синонимов ни на уровне индивида, ни, тем более, когда мы говорим о субъекте и личности. Автор утверждает, что личностная зрелость — это наиболее сложный и наименее исследованный аспект зрелости, включающий в себя четыре компонента:

терпимость, ответственность, саморазвитие, а также позитивное мышление и позитивное отношение человека к миру [181].

Н.Е. Харламенкова, рассматривая психологическую зрелость, в качестве необходимых условий зрелых отношений со средой выделяет спонтанность и контроль поведения. По словам автора «психологическая зрелость личности состоит в ее способности быть спонтанной, но при особой необходимости актуализировать специфические формы контроля поведения» [215, с. 139]. Через спонтанность и контроль поведения Н.Е. Харламенкова рассматривает зрелость как способность к субъектному, надситуативному взаимодействию с миром для достижения положительного результата для личности. С одной стороны, «актуализация спонтанного поведения происходит под влиянием внутреннего намерения» [215, с. 140], что способствует достижению полезного результата деятельности. С другой стороны, если поведение перестает быть намеренным, для того чтобы оно не стало импульсивным и продолжало нести смысловую и функциональную нагрузку в процессе жизнедеятельности человека, активизируются специфические формы контроля поведения [215]. Таким образом, автор указывает на важнейшую характеристику зрелых отношений: их полезность и продуктивность для личности. Психологическую зрелость Н.Е. Харламенкова рассматривает как «способность человека к осуществлению спонтанного поведения, которое определяется уровнем интеграции идентичности, степенью интериоризации этических ценностей, внутренней направленностью мотивации и согласованным с нею контролем поведения» [215, с. 146]. Важным критерием личностной зрелости субъекта Н.Е. Харламенкова видит его моральную компетентность в межличностных взаимоотношениях [215].

Л.А. Головей критерии личностной зрелости связывает с процессом социальной адаптации личности, со «способностью выполнять социальные функции, продуктивно трудиться, успешно общаться» [60, с. 13] и возможностью познавать себя и социальную действительность, что служит основой для построения жизненного пути. Л.А. Головей говорит, что на одном возрастном этапе взрослости у разных людей может быть весьма разная степень личностной

зрелости, а также замечает, что понятие зрелости может быть применимо к различным возрастным этапам. Также Л.А. Головей подчеркивает присутствие нравственной характеристики во всех аспектах личностной зрелости, что позволяет рассматривать ее как стержневую составляющую зрелости. [60].

Схожих позиций придерживаются и авторы, изучающие социальную зрелость, однако здесь большее внимание уделяется социальной сфере жизни человека.

Так, П.М. Якобсон, под зрелостью личности понимая, прежде всего, социальную зрелость, утверждает: «личностная зрелость человека есть феномен общественно-исторический, поскольку понятие зрелости в разных общественных условиях имеет различное содержание» [230, с. 188].

А.Л. Журавлев, напротив, конкретизирует социально-психологическую зрелость, определяя ее как отдельный компонент зрелости, проявляемый, исключительно в отношениях и взаимодействиях с другими людьми. Исходя из этого подхода, А.Л. Журавлев выделяет общие критерии, наличие которых говорит, как о психологической, так и о социально-психологической зрелости. К ним относятся: «относительная автономность (самодостаточность) и независимость, социальная ответственность за свои поступки и способность к самостоятельному принятию решений, активная социальная позиция и овладение социальными ролями и в целом социальной средой» [85, с. 217-218]. Основой выделения специфических признаков социально-психологической зрелости автор видит характеристику включения личности во взаимодействие с социальной средой. К таким признакам автор относит эмпатические способности и способности к децентрации, выраженные в свойствах обращенности личности к другим людям и наличие процессов соотнесения себя с другими [85]. Таким образом, А.Л. Журавлев под социальной зрелостью понимает компонент общей психологической зрелости, необходимый для успешного взаимодействия с социальной средой.

В.И. Матис рассматривает социально зрелую личность более комплексно, включая в понятие зрелости совокупность ключевых социальных характеристик.

Социальная зрелость по В.И. Матису это: «устойчивая система социально значимых черт, включающая профессиональную, мировоззренческую, нравственную зрелость, характеризующих социальный тип личности того или иного общества или общности» [148, с. 38]. Достижение социальной зрелости способствует превращению личности в «полноценный субъект общественной деятельности и достижение определенного минимума развития» [148, с. 38].

В работе Л.И. Савва с соавторами социальная зрелость понимается как интегративное качество личности, выступающее результатом процесса социализации, из чего следует, что в структуре социальной зрелости происходят изменения, соответствующие этапу формирования личности, возрастному периоду, общественным условиям и другим факторам [193].

Таким образом, социально зрелая личность — это человек, разделяющий ценности того общества, в котором он находится.

Однако при таком подходе возникает вопрос о направленности общественных ценностей. Данный аспект социальной зрелости в своей работе обозначает Г.С. Сухобская, подчеркивая в качестве критерия социальной зрелости принятие позитивно направленных общественных ценностей. По словам автора: «С понятием социальной зрелости все же следует связывать внутреннюю установку личности только на те ценности, которые имеют позитивную направленность по отношению к развитию человечества, его культуры и цивилизации, то есть на гуманистические ценности» [207].

Это утверждение подтверждает и Я.А. Безродная: «в понятие «социальная зрелость» необходимо вкладывать только позитивное содержание. Личность, полностью разделяющая ценности «незрелого» социума, не может считаться социально зрелой. Социальная зрелость связана с внутренней установкой личности на позитивную направленность к развитию культуры, т.е. на гуманистические ценности» [19, с. 70].

Таким образом, ученые, изучающие категорию социальной зрелости, сосредоточены на качествах личности, формирующихся в результате социализации. К качествам социально зрелой личности можно отнести:

разделяемую систему ценностей, принятую в обществе и способность к социальному взаимодействию. Важным аспектом социальной зрелости выступает нравственная основа, а внимание акцентируется на позитивной природе усвоенных ценностей.

Категория зрелости широко изучена в акмеологии – отрасли знаний, изучающей наивысшие личностные достижения взрослого человека в различных сферах его жизнедеятельности [66]. Зрелость здесь понимается как фактор достижения вершин индивидуального развития, в первую очередь, успешного профессионального становления, на основе чего выделяется понятие профессиональной зрелости [218].

В.А. Бодров под профессиональной зрелостью понимает интегративное свойство субъекта труда, отражающее как процесс формирования профессионала, так и его результат. Под зрелостью автор понимает «высший уровень личностного, психологического, социального и профессионального развития, отражающий его адекватное отношение к явлениям внешнего мира, усвоение им морально-нравственных, этических, культурных, профессиональных и других норм и правил общества в поведении, общении и познании, проявление позитивных мотивов, ценностей, смыслов, планов и функциональных ресурсов организма и психики» [29, с. 176]. Процесс достижения профессиональной зрелости, по мнению автора, предполагает «формирование структурно-функциональных систем психической регуляции социального поведения личности» [29, с.180], в результате чего, в процессе профессионального становления индивид развивает не только операциональный компонент своей деятельности, выраженный в приобретении знаний, умений и навыков. Данный процесс «сопровождается специфической интеграцией свойств и ... профессионально важных психологических качеств, формированием личности как профессионально ориентированной целостной системы» [29, с. 186]. Таким образом, профессиональную зрелость можно определить как «свойство субъекта труда, которое характеризуется высшим уровнем личностного и профессионального развития и проявляется в высоком профессионализме,

квалификации и компетентности, а также в гармоничном развитии морально--нравственных, этических, культурных, социальных и профессионально значимых качеств и черт личности» [29, с. 191].

Согласно А.П. Чернявской, «уровень профессиональной зрелости определяется тем, насколько человек, выбирающий профессию, учитывает конкретные особенности своей ситуации выбора» [222, с. 10], т.е. под профессиональной зрелостью понимается способность к соотнесению своих личностных и ситуативных характеристик с той профессией, в которой хочет реализоваться индивид. Для достижения профессиональной зрелости, согласно А.П. Чернявской необходимо: быть автономным, обладать представлениями о мире профессий и уметь соотносить эту информацию со своими особенностями, уметь планировать свою профессиональную жизнь и принимать решения, а также быть эмоционально включенным в ситуации решения [222].

Е.А. Комаревцева выделяет несколько аспектов профессиональной зрелости: профессиональный, социальный, личностный и психофизиологический. При этом она отмечает, что все эти аспекты тесно взаимосвязаны. По словам автора, профессионально зрелую личность отличает «умение ... соизмерять условия деятельности со своими возможностями и личными стремлениями» [118, с. 53].

Е.Л. Холодцева также отмечает взаимосвязь профессиональной зрелости с другими сферами жизни человека и в качестве её компонентов выделяет: профессиональные способности, профессиональную компетентность и профессиональную умелость. Взаимосвязанными с профессиональной зрелостью категориями, по мнению автора, являются социальная и нравственная зрелость. Основанием для взаимосвязи профессиональной зрелости с личностной зрелостью Е.Л. Холодцева определяет два свойства, выступающих фундаментом для обоих видов зрелости: субъектность и самоопределение. Наличие данных оснований подразумевает развитое самосознание личности как полноценного субъекта не только профессиональной, но и социальной деятельности [218].

Таким образом, под профессиональной зрелостью различные авторы понимают систему свойств личности, при которой реализация профессиональной деятельности требует от человека оптимального количества ресурсов, но при этом в процессе достигается максимально возможный уровень эффективности.

Существуют и более конкретизированное применение категории «зрелость». Различные авторы говорят об эмоциональной [224], интеллектуальной [100], нравственной [43] и т. д. зрелости. Однако, как справедливо замечает Е.А. Сергиенко, в данных понятиях отражено развитие отдельных модулей психической организации, многие из которых обнаруживают устойчивую взаимосвязь, что «указывает на существование некоторой единой, молярной или базовой основы» [194, с. 18], поэтому правомерно рассматривать узконаправленные формы зрелости как компоненты более широкой психологической категории, затрагивающей все стороны жизни человека.

Следовательно, понимание зрелости с точки зрения достижения высокого уровня психического развития рассматривается многими отечественными и зарубежными учеными. Несмотря на наличие некоторых особенностей в приведенных выше теориях, в целом, у различных авторов, категория «зрелость» в общем понимается как система стереотипных черт, обладание которыми способствует максимально гармоничному взаимодействию личности с окружающей средой (социальной, профессиональной, предметной и т.д.). К таким чертам можно отнести эмоциональную устойчивость, наличие непротиворечивой системы убеждений, ответственность, высокий уровень нравственного развития, открытое, доброжелательное отношение к другим и т.д.

Однако при данном теоретическом подходе не решается важная проблема изучения зрелости, связанная с определением конкретных процессов психики, способствующих становлению зрелой личности, а также компонентов, выступающих основой для достижения зрелости. Учитывая индивидуальность психического развития каждого индивида, а также многоаспектность изучаемого феномена, необходимо проследить общие закономерности формирования и

функционирования зрелости как единой категории, проникающей в различные сферы человеческой жизни.

Разрешение данной проблемы нам видится в применении теории Е.А. Сергиенко. Указывая на неравномерность и гетерохронность линий психического развития, Е.А. Сергиенко рассматривает зрелость как процессуальную, а не как результативную категорию. По словам автора, зрелость не ограничивается лишь достижением определенного уровня профессионального, социального и т.д. развития. Зрелость, по мнению Е.А. Сергиенко представляет собой способность к достижениям. Понятие зрелости также неразрывно связано с осуществлением более зрелых форм поведения.

Континуум субъект-личность рассматривается Е.А. Сергиенко в контексте системно-субъектного подхода, где личность – это стержневая структура субъекта, которая задает направление самоорганизации и развития, а субъект отвечает за реализацию в конкретных условиях путем координации выбора целей и индивидуальных ресурсов человека. В таком случае под психологической зрелостью автор понимает «континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта» [194, с. 26]. Под проявлением зрелости понимается стремление сохранить человеком «целостность как субъекта и личности, а следовательно, делать то, что соответствует его жизненным смыслам и его собственной субъектности, т. е. его интегративной уникальности» [194, с. 26].

Мы рассматриваем категорию зрелости с позиций системно-субъектного подхода [196], при котором зрелость понимается как согласованность личностной направленности и непосредственной активности, которую индивид осуществляет как субъект. В данных обстоятельствах человек не только понимает социальную значимость разделяемых стремлений, ценностей, убеждений, идеалов и т.д., но и стремится реализовать их как субъект активности. В таком контексте можно говорить и о зрелости на различных возрастных этапах, в том числе на изучаемом нами этапе студенчества.

Учитывая тот факт, что ряд авторов, изучая различные аспекты зрелости, в качестве её стрессового компонента выделяют наличие сформированной нравственной сферы (Я.А. Безродная [19], Л.А. Головей [60], В.И. Матис [148], Г.С. Сухобская [207], Н.Е. Харламенкова [215], Е.Л. Холодцева [218] и др.), основой зрелости как согласованности личностных и субъектных компонентов, являются нравственные ориентиры, с одной стороны «определяющие направленность формирования личности» [201, с. 40], а с другой проявляющиеся «в поведении и деятельности человека» [112, с. 203]. Согласно утверждениям некоторых авторов (Ф.М. Килоева [112], Т.А. Рассадина [180] и др.), нравственные ориентиры представляют собой разновидность ценностных ориентаций, которые, в свою очередь «задают общую направленность интересам и устремлениям личности» [55, с. 1199].

Таким образом, в результате согласованности компонентов нравственных ориентиров, направленность личности реализуется в проявляемой субъектом активности. В этом случае нравственные ориентиры включаются в процесс регуляции поведения на основе нравственных норм, что подтверждает их представленность на уровне субъекта.

Значительная роль нравственности в регулятивных процессах подчеркивается многими авторами. Так, А.В. Павлов называет нравственные нормы естественными регуляторами поведения [169]. Н.Д. Зотов говорит о решающем значении морали в системе способов регуляции [98]. Л.М. Архангельский выделяет особую роль морального сознания в регуляции человеческой деятельности. По мнению автора, регулятивная функция для морали является основной, специфичной [14, с. 23].

А.П. Вардомацкий говорит о «моральной регуляции поведения» на трех уровнях социума: макросреда, микросреда и личность [45].

М.Ю. Антонян подчеркивает регулирующую функцию нравственности: она регулирует поведение, интимную, профессиональную и общественную жизнь человека, его отношения с другими людьми [12].

О духовно-нравственной регуляции социального поведения говорит и М. И. Воловикова, называя её регуляцией, основанной на работе совести [52].

По мнению Н.В. Мельниковой и О.В. Коноваловой, в качестве основного механизма нравственной регуляции поведения выступает формирование нравственных чувств. В результате данного процесса требования, которые человек сам предъявляет себе на основании индивидуально присвоенных моральных норм и принципов, приобретают решающее значение в нравственной регуляции [150, с. 36–37].

Исходя из всего вышесказанного, нравственная сфера личности и процессы регуляции поведения выступают как две взаимосвязанные категории. Как было отмечено, на основе нравственных ориентиров, личность задает определенную направленность своей активности. Исходя из неё субъект, реализуя собственную социальную активность, осуществляет регуляцию поведения. Соответствие ценностей, значимых для личности, реализуемому поведению субъекта и приводит к наличию нравственных ориентиров, а также к согласованности уровней личности и субъекта, т.е. к зрелости. Данное заключение подтверждается Н.Г. Брюховой: «под развитием в направлении зрелости своей личности подразумевается преимущественное развитие морально-нравственных качеств» [41, с. 152].

Нравственные ориентиры отвечают за направленность личности и обеспечивают проявление её качеств во внешнем мире, т.к. человек, в первую очередь, ориентирован на окружающий его мир, и выступает как существо «выходящее за пределы самого себя, тянущееся к смыслу и ценностям» [211, с. 51]. Как замечает В. Франкл, именно для осуществления личностного смысла и стремления к ценностям, а не в результате влечений, задаются основные ориентации человеческой активности. Нравственные ориентиры способствуют реализации данной активности, т.к. проявляются «в служении делу или любви к другому» [211, с. 29]. Автор пишет: «в норме ... человек принимает нравственные ориентиры не ради чистой совести, а ради человека или ради доброго дела» [211, с. 116], тем самым обозначая важную характеристику нравственных ориентиров,

закрывающуюся в том, что следование им возможно исключительно добровольно, а не в результате страха перед возможным последующим наказанием: «Душевный покой — это не цель, а следствие нашего этического поведения» [211, с. 116]. Таким образом, важным аспектом нравственных ориентиров, необходимым для представления их как основы зрелости, является не просто понимание нравственных норм, принятых в обществе, но и принятие их личностью в качестве регуляторов собственного поведения, добровольное следование им при реализации активности субъекта, что и отражает согласованность личности и субъекта.

Данное заключение разделяется и другими учёными, изучающими нравственную сферу человека (Л.М. Архангельский [14], М.Н. Боровский [33], И.А. Зайцева [88], Н. Д. Зотов [98] Х.Б. Радест [8] и др.).

Н.Д. Зотов утверждает, что невозможно говорить о нравственном поведении, если исходящая от общества моральная требовательность не преобразовалась в форму внутриличностного волеизлияния. Именно осознание морально должного в конкретной ситуации, обусловленного определенным мотивом, и придает нравственное значение поступку [98, с. 4–13]. Нравственной мотивации автор уделяет гораздо большее внимание, чем нравственному результату: «Нравственная активность личности измеряется способностью следовать долгу, ставить добрые цели и стремиться к их достижению, применяя все возможные и морально дозволенные средства. А с положительным предметным результатом уж как получится. Сам по себе он неморален и не может служить мерилем нравственной активности» [98, с. 5].

Схожих позиций придерживается и М.Н. Боровский: «Чем больше степень осознания молодым человеком единства общественных и личных интересов... тем большая степень моральной активности будет проявлена в его поведении» [33].

И.А. Зайцева также замечает, что проявление нравственных ориентиров в активности свидетельствует о том, что нормы морали стали внутренними регуляторами, критериями оценки личностью своего поведения и поведения

окружающих людей. Важнейшими характеристиками нравственной активности являются добровольность и сознательность выбора, ответственность за свои поступки, способность к объективной нравственной оценке и самооценке, единство слова и дела [88].

Л.М. Архангельский указывает на активность нравственного сознания, обозначая её как коренную особенность. Индивидуальное нравственное сознание активно проявляет себя через мотивацию выбора линии поведения, путем подведения моральных оснований под систему принимаемых личностью решений поступать так, а не иначе [14, с. 110].

Х.Б. Радест рассматривает термин «моральная деятельность», подразумевая под ним реальное регулятивное воздействие морального сознания на практическое поведение людей. «Моральные структуры» возникают в деятельности и «работают» в ней, определяя выбор действий [8, с. 19].

Таким образом, важной характеристикой нравственных ориентиров является наличие согласованности их компонентов, что определяет схожесть данного психического явления с категорией «зрелость». Нравственные ориентиры принимаются личностью не просто в виде неких законов, полученных извне, в случае неисполнения которых индивид может быть подвергнут наказанию или отсутствию одобрения. Важнейшим условием наличия у человека нравственных ориентиров является добровольное принятие их личностью, закрепление их в качестве значимых ценностей, интеграция их в собственную систему регуляции поведения, обеспечивающую соответствующую социальную активность субъекта. В результате можно заключить, что нравственные ориентиры, также как и зрелость, обеспечиваются и подкрепляются согласованностью личности и субъекта.

Далее необходимо выделить структуру нравственных ориентиров и понять, какие именно личностные и субъектные компоненты их составляют.

Г.Ю. Иконникова рассматривает нравственные ориентиры как базовый элемент нравственного сознания, понимая под ними: «сложный выбор личностью определенной системы общечеловеческих, смысложизненных,

мировоззренческих ценностей и этических норм, сопровождающийся переживаниями совести» [101, с. 3]. Нравственные ориентиры понимаются автором как система ценностей, подкрепленная для человека личностным смыслом, на основании которой делается выбор в процессе реализации активности субъекта. В результате в понятие нравственного ориентира вкладываются три компонента: ценностная сфера, смысловая сфера и способности к регуляции собственного поведения.

На взаимодействие нравственных ориентиров, ценностных ориентаций личности и регулятивных способностей субъекта указывает и А.Н. Занковский. Он отмечает, что ценностная ориентация может проявляться в различных формах, в результате чего она «выступает ориентиром деятельности индивида и позволяет ему оценивать окружающий мир в плане добра и зла, истины и лжи, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого» [91, с. 235].

Н.Г. Брюхова рассматривает ценности личности как базовый компонент нравственных ориентиров. Автор замечает: «в условиях нравственного выбора, важным является ориентация, направленность активности молодого человека ... на претворение им в жизнь общечеловеческих нравственных ценностей как приоритетного критерия для любого выбора» [41, с. 152]. Помимо ценностей, Н.Г. Брюхова в категорию нравственных ориентиров вкладывает регулятивные способности. «Общечеловеческие нравственные ценности в качестве личных норм, соответствуя гуманистическим воззрениям должны быть главными регуляторами поведения и отношений ... Опора на нравственные и этические нормы обуславливает у личности высокий уровень самоконтроля» [41, с. 153].

Концепция Л.Н. Антиловой также затрагивает проблему нравственных ориентиров. Рассматривая ценностные ориентации личности, автор выделяет в них нравственные ценности как: «интегральное образование нравственного сознания, включающее в себя нравственные нормы, оценки, понятия, принципы, идеалы, тесно связанное с мотивами и потребностями индивида, обеспечивающее направленность его сознания на достижение высших нравственных целей,

выполняющее функции оценивания, регулирования поведения человека на основе добра и зла» [9].

На основе нравственных ценностей субъекта, формируются и соответствующие ценностные ориентации – «базовый элемент нравственного сознания, обеспечивающий общую направленность поведения индивидов, социально значимый выбор ими целей, ценностей, способов регуляции поведения, его форм и стиля» [9], выступая «цементирующим началом, объединяющим другие элементы нравственного сознания в единое целое» [9]. Содержание ценностных ориентаций представляется как единство эмоционального, когнитивного и поведенческого элементов [9].

Помимо нравственных ценностей, в структуре ценностных ориентаций Л.Н. Антилогова выделяет смысложизненные ориентации. «Ценности и ценностные ориентации вбирают в себя систему личностных смыслов отражаемого субъектом мира. В ценностях представлены все значимые для человека смыслы» [9].

Автор также подчеркивает значение ценностных ориентаций, рассматривая их как связующее звено между нравственным сознанием и поведением человека, тем самым отражая их принадлежность не просто к сознанию, но и к поведению личности, «их практически действенный характер» [9]. На основе ценностных ориентаций «осуществляется саморегуляция деятельности, заключающаяся в способности человека сознательно решать стоящие перед ним задачи, осуществлять свободный выбор решений, утверждать своей деятельностью те или иные социально-нравственные ценности» [9]. Уклонение от реализации данных ценностей предотвращается механизмом внутреннего самоконтроля [9].

Проанализировав работы Л.Н. Антилоговой [9; 10; 11], мы приходим к выводу, что в её теории рассматриваются именно нравственные ориентиры несмотря на то, что данный термин к изучаемой проблеме не применяется. Тем не менее, свойства ценностных ориентаций, выделяемые Л.Н. Антилоговой, полностью соответствуют характеристикам нравственных ориентиров, представленным в работах других авторов (Н.Г. Брюхова [41], Г.Ю. Иконникова [101], Ф.М. Килоева [112], В. Франкл [211] и др.). К числу этих характеристик

можно отнести: выделение нравственных ценностей в качестве основы, рассмотрение изучаемого феномена как базового компонента нравственного сознания, а также в качестве предпосылки социального значимого выбора между нравственным и безнравственным поведением, компонентами которой являются ценностно-смысловая сфера и механизмы регуляции поведения.

В структуре нравственных ориентиров Л.Н. Антилогова выделяет три компонента: система значимых ценностей, личностных смыслов, а также механизмы контроля поведения. В сферу нравственных ценностей автор включает как представления о нравственном, так и о безнравственном. Это связано с тем, что без представления о безнравственных и аморальных поступках, с одной стороны, невозможно должным образом оценить соответствующие действия других людей, а с другой также нарушается адекватность оценки собственной нравственной активности, т. к. возможно совершение безнравственных поступков ради нравственной цели. В таком случае можно заключить, что под нравственными ценностями следует понимать весь спектр ценностей, задающих ведущее направление нравственным ориентирам.

Трактовка нравственных ориентиров, предложенная Л.Н. Антилоговой, позволяет рассмотреть их структуру на двух уровнях организации психики человека: субъекта и личности. На личностном уровне нравственные ориентиры представлены в виде системы ценностей, которая, по словам Л.Н. Антилоговой, выступает как стержень личности, определяющий ее направленность [11]. Что касается субъектного уровня, нравственные ориентиры проявляются как деятельное нравственное отношение человека к окружающему миру, «в котором субъект выступает как активный носитель и «проводник» нравственных ценностей ..., способный к устойчивому нравственному поведению и самосовершенствованию, ответственно подходящий к принятию моральных решений, непримиримо относящийся к аморальным проявлениям, открыто выражающий свою нравственную позицию» [9], и выражаются в механизмах контроля поведения.

Данный подход к изучению нравственных ориентиров лег в основу нашего исследования, т.к., с одной стороны, в нем отражены все значимые характеристики нравственных ориентиров, рассматриваемые большинством авторов. С другой стороны, применение данной теории, способствует рассмотрению нравственных ориентиров как основы для достижения зрелости, при согласованности их личностных и субъектных компонентов.

Теоретической основой к изучению механизмов регуляции поведения выступает теория Е.А. Сергиенко, рассматривающая конструкт «контроль поведения». При целостном анализе процессов регуляции человеческого поведения, Е.А. Сергиенко рассматривает и индивидуально-психологические, и общепсихологические особенности [198, с. 5–6].

Е.А. Сергиенко определяет контроль поведения как «психологический уровень регуляции поведения, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей и внешних целей» [198, с. 18]. В структуре выделяются три уровня контроля: когнитивный уровень, т. е. когнитивные механизмы, отвечающие за план и программу действий, моделирование условий достижения цели и оценку результатов деятельности; эмоциональный уровень, отвечающий за эмоциональную устойчивость; волевой уровень, представляющий способность к организации собственного поведения для достижения целей и преодоления различных препятствий на пути без чрезмерных психических затрат. Все три системы основаны на «ресурсах индивидуальности и интегрируются, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции» [198, с. 36]. Управление процессом поведения, по мнению авторов, лежит на конструкте «контроль поведения».

Таким образом, субъектным компонентом нравственных ориентиров можно выделить контроль поведения, состоящий из когнитивного, эмоционального и волевого уровней и выполняющего функцию регуляции поведения на основе ценностных ориентаций, принятых личностью. В этом случае, уровни контроля поведения соответствуют компонентам ценностных ориентаций, выделенных Л.Н. Антилоговой. Также рассмотрение конструкта «контроль поведения» как

компонента нравственных ориентиров подтверждается исследованиями, связывающими психологическую категорию зрелости с возможностью при необходимости использовать специфические формы контроля поведения [215].

Подводя итог теоретического анализа проблемы изучения психологической категории «зрелость» следует отметить следующее. В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии проблема зрелости является особенно актуальной и активно изучаемой. Работы ученых подтверждают наличие некоего психического свойства, способствующего достижению максимальной продуктивности в жизни человека. При этом некоторые вопросы в изучении данной проблемы остаются не до конца решенными. Как видно из представленных подходов, не существует единой трактовки термина «зрелость»: одни авторы рассматривают данную категорию как возрастной этап, другие связывают феномен зрелости с узконаправленной сферой, выделяя профессиональную, социальную зрелость и т.д. Ученые, рассматривающие личностную или психологическую зрелость также не пришли к единому мнению в отношении того, какие именно качества личности включает в себя данный феномен, что затрудняет проблему определения критериев зрелости. Наиболее актуальной, на наш взгляд, является проблема выделения основы зрелости, т.е. тех элементов психики, которые способствуют ее возникновению.

В результате теоретического осмысления проблемы, при изучении зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов, мы основываемся на системно-субъектном подходе Е.А. Сергиенко, понимающей зрелость как согласованность уровней субъекта и личности. В контексте данного подхода, наличие зрелости не зависит от конкретного возрастного этапа развития личности, кроме того, подчеркивается практическая ориентированность категории «зрелость» как способности к достижениям.

В качестве основания зрелости выступают нравственные ориентиры, наличие которых обеспечивается принятием личностью нравственных норм, разделяемых в обществе, и реализацией их в собственной деятельности. Теоретической основой изучения нравственных ориентиров выступает концепция

Л.Н. Антиловой. Автор выделяет ценностные ориентации как базовый элемент нравственного сознания, определяющий направленность личности и способы регуляции поведения субъекта. Компонентами выступают значимые ценности и личностные смыслы, а также механизмы саморегуляции. Выделенная структура позволяет рассмотреть нравственные ориентиры с точки зрения системно-субъектного подхода как структуру, включающую в себя компоненты, расположенные как на уровне личности, в виде ценностей и смыслов, так и на уровне субъекта, в виде способностей к регуляции поведения. Согласованность личностных и субъектных компонентов нравственных ориентиров ведет к целостности и непротиворечивости личности, что, как следствие, способствует обретению зрелости как согласованности личностной направленности и субъектных возможностей (Е.А. Сергиенко).

При изучении регулятивных способностей субъекта мы основываемся на теории Е.А. Сергиенко, выделяющей контроль поведения, состоящего из когнитивного, эмоционального и волевого уровней регуляции, т.к. содержание нравственных ориентиров, в теории Л.Н. Антиловой, рассматривается как единство когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов., Применение данного подхода позволит наиболее полно рассмотреть субъектные компоненты нравственных ориентиров.

1.2. Проблема трактовки понятия «ресурс» в психологии

Проблема психологических ресурсов человека является одним из важнейших вопросов, решением которых заняты многие отрасли науки, в чью сферу попадает человек как объект изучения. Это связано с необходимостью изучить предел человеческих возможностей, понять, на что он способен при преодолении различных трудностей как в повседневной жизни, так и в исключительных случаях, ставящих перед человеком на первый взгляд неразрешимые проблемы. Психология также вносит свой вклад в изучение

данного вопроса, занимаясь исследованием ресурсов человека, связанных со свойствами его психики.

Термин «ресурс» носит сложный междисциплинарный характер. Проблема ресурсов изучается во множестве наук, объект которых может выходить и за пределы изучения человека и его психики. В наиболее общем смысле определение ресурсов дает В.Т. Воронин, по словам которого общее в различных толкованиях ресурсов сводится к тому, что они выступают в качестве условий, необходимых для реализации различных процессов [54].

В психологии идеи изучения ресурсов были заложены в работах С.Л. Рубинштейна [189] и Б.Г. Ананьева [7].

С.Л. Рубинштейн говорил о внутренних возможностях и потенциях личности, необходимых для реализации практической и теоретической деятельности. В процессе данной деятельности личность растет и формируется [189, с. 747]. Кроме этого С.Л. Рубинштейн также обращал внимание и на условия окружающей среды, которые могли быть полезными для человека, несли в себе ресурсную характеристику. Он отмечал: «В качестве условий жизни из среды, из внешних обстоятельств выделяются те и только те, которые находятся в определенных объективных отношениях к жизни людей, которыми их жизнь реально обусловлена» [188, с. 210]. Таким образом, в качестве ресурсов для достижения целей деятельности могут быть использованы как внутренние возможности личности, так и внешние условия. В результате использования внутренних возможностей и внешних условий человек вступает в сложный процесс взаимного преобразования окружающего мира и себя самого. «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход за пределы самого себя не есть отрицание моей сущности, но становление и реализация» [188, с. 360], – писал автор.

В работах Б.Г. Ананьева также рассматривалась проблема потенциалов и тенденций развития личности [7, с. 326]. Б.Г. Ананьев говорил о необходимости комплексных исследований субъекта, результатом которых могла стать некая

общая модель личностных ресурсов и резервов: «изучение сложной совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности – важнейшая задача всех наук о человеке» [7, с. 326].

На основе работ С.Л. Рубинштейна и Б.Г. Ананьева в современной психологии сформировался ресурсный подход, применяемый для изучения различных сфер психологии. По словам В.П. Зинченко, ресурсный подход в научном познании обладает особой методологической ролью, обладая статусом «междисциплинарного объяснительного принципа взаимодействия объединенных в системные комплексы объектов» [94]. Опираясь на такую трактовку, ресурсный подход широко применяется при изучении различных сфер психики человека.

Ресурсы стрессоустойчивости и совладающего поведения изучаются в работах В.А. Бодрова [30], Н.Е. Водопьяновой [51], Т.Л. Крюковой [126], Е.В. Куфтяк [132], К. Муздыбаева [159], Е.А. Петровой [173], С. Хобфолла [239] и др. Адаптационные ресурсы изучаются А.М. Богомоловым [24], В.А. Толочком [208] и др. Применение ресурсного подхода к изучению когнитивных и интеллектуальных процессов используется в работах В.Н. Дружинина [76], В.П. Зинченко [94], Д. Канемана [108], М.А. Холодной [217] и др. Ресурсы, используемые в социальной сфере, рассматриваются в работах Р. Баумейстера [232], С.А. Калашниковой [105], В.И. Моросановой [158], Е.А. Сергиенко [198] С.Л. Соловьевой [203] и др., причем одни авторы сосредоточены на изучении индивидуальных ресурсов регуляции поведения, другие же рассматривают личностные ресурсы, необходимые для социального взаимодействия. Как отдельная категория рассматриваются ресурсы развития личности, в том числе и в сфере профессионального становления. Изучением данных ресурсов занимаются С.А. Дружилов [71], А.М. Павлова [170], М.В. Хватова [216] и др.

Несмотря на большое разнообразие проблем, изучаемых в рамках и с помощью ресурсного подхода, принципы его применения в целом сходны у большинства авторов. При исследовании ресурсов человека ученые стремятся «осуществить «выход за границы» личности, не изменяя личностный вектор

психологического анализа, в котором внешние внесубъектные условия в их потенциях становятся «внутренними» условиями, средствами решения задач» [137, с. 86].

Изучение ресурсов как возможностей человека сохранить психическую устойчивость под воздействием неблагоприятных внешних и внутренних факторов является одним из основных применений ресурсного подхода.

В данном направлении проблему ресурса изучает В.А. Бодров. По определению, данному автором «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов поведения для предотвращения или купирования стресса» [27, с. 115-116]. В.А. Бодров связывает категории ресурса и стресса, причина возникновения которого кроется в истощении человеческих ресурсов. «Эффективное преодоление стресса обеспечивается за счет творческого, разумного использования имеющихся ресурсов», – пишет автор [30, с. 212]. Согласно данной модели, В.А. Бодров выделяет: личностные, психологические, профессиональные, социальные, физические и материальные ресурсы, которые в комплексе составляют единый личный ресурс [30].

В зарубежной психологии сходных позиций придерживается С. Хобфолл, предложивший теорию консервации ресурсов (Conservation of Resources Theory, или COR-theory). В контексте данной теории возникновение стресса связано с ситуацией утраты ресурсов. Также он рассматривает возможность возникновения стресса при угрозе потери ресурсов, а не при их фактическом истощении. В результате этого человек приспособился накапливать ресурсы даже в тех ситуациях, когда ему ничего не угрожает. Таким образом, в стрессовой ситуации он способен противостоять стрессу за счет ранее накопленных ресурсов [239].

Ресурсный подход применительно к стрессоустойчивости использует и Н.Е. Водопьянова, рассматривая ресурсы как: «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях» [51]. Автор говорит о наличии у человека эмоциональных, когнитивных,

мотивационно-волевых и поведенческих конструкторов, которые актуализируются при адаптации к стрессогенным ситуациям [51].

В данном направлении также изучаются ресурсы совладающего или копинг-поведения.

Т.Л. Крюкова и Е.А. Петрова относят к таким ресурсам «характеристики личности и социальной среды, которые повышают стрессоустойчивость человека, – все то, что индивид привлекает для того, чтобы совладать» [126, с. 457].

Е.А. Петрова, изучая ресурс совладающего поведения, понимает под ним: «совокупность (систему) личностных и средовых средств, ценностей, возможностей, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии и которые человек может осознанно использовать при необходимости в совладании с трудной жизненной ситуацией» [173, с. 153].

Говоря о совладании в контексте ресурсного подхода, Е.В. Куфтык главной задачей копинг-поведения видит: «обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями» [132, с. 212]. Сам процесс совладания понимается ею как: «когнитивные и поведенческие попытки управлять внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерно напрягающие или превышающие ресурсы личности» [132, с. 212]. В этом случае совладающее поведение выступает как процесс соотнесения ресурсов человека с теми условиями, в которых он находится непосредственно в момент возникновения стрессогенной ситуации.

Подобной позиции придерживается и К. Муздыбаев. Понятие совладания автор интерпретирует как процесс управления ресурсами, а происходящие при этом явления – это процессы мобилизации личностных ресурсов и ресурсов среды и оптимального их использования. В то же время сами ресурсы – это средства к существованию, возможности людей и общества. В качестве ресурсов в данном случае выступают и жизненные ценности, и все, что может быть использовано человеком для удовлетворения требований среды [159].

Другим вариантом применения ресурсного подхода является изучение процессов адаптации человека к среде.

В.А. Толочек связывает ресурсы с адаптацией человека, включая в систему понятия «ресурс» и «стиль деятельности», где под стилем понимается психологическая система, обеспечивающая актуализацию необходимых субъекту ресурсов [208, с. 8]. Под самими ресурсами понимаются «процессы актуализации внешних и внутренних условий, приводящие к определенным состояниям человека, поддерживающие те или иные «эффекты» в его поведении, деятельности, взаимодействиях с другими» [208].

К видам ресурсов В.А. Толочек относит: индивидуальные человеческие ресурсы (знания, умения, навыки, мотивация, способности и т. п.), ресурсы окружающей физической и социальной среды, а также ресурсы, возникающие как эффекты взаимодействия между людьми [209].

А.М. Богомолов занимается изучением адаптационных ресурсов личности во взаимосвязи с личностным потенциалом. По словам автора, адаптационный потенциал включает в себя ресурсы различных уровней организации личности (индивидный, личностный, субъектно-деятельностный). Понятие потенциала следует рассматривать шире понятия ресурсов, т.к. потенциал включает не только существующие актуальные возможности и достижения личности, но и скрытые, формирующиеся свойства. Также согласно А.М. Богомолову, все индивидуально-психологические свойства личности в некоторой степени могут выступать в качестве ресурсных, но только в контексте адаптационного процесса: «адаптационные ресурсы – это такие свойства личности, которые включены в реализацию и обуславливают эффективность психической адаптации ... поддержание психологического здоровья личности, ее целостности и устойчивости» [24, с. 70].

Говоря о структуре, автор выделяет три уровня ресурсов:

1. Индивидный. Является основой, определяющей границы реализации и восполнения ресурсов.

2. Субъектно-деятельностный. Включает в себя сами ресурсы и механизмы их реализации.
3. Личностный. Отвечает за управление ресурсами согласно личностным намерениям, целям и ценностям [24].

Также ресурсный подход находит широкое применение при изучении когнитивных и интеллектуальных процессов.

В.Н. Дружинин, применяя ресурсный подход к изучению интеллекта, вводит понятие когнитивного ресурса – количественного показателя когнитивной системы, создающего многомерные модели реальности во время решения задач разной сложности. Количество ресурса расходуется соответственно сложности решаемой задачи: «мысленная реконструкция проблемной ситуации требует определенного количества когнитивных элементов, что соответственно будет определять и субъективный уровень сложности задания» [76, с. 91].

М.А. Холодная также говорит о ресурсах интеллекта: «продуктивное интеллектуальное функционирование предполагает способность к мобилизации психических ресурсов» [217, с. 202]. Как замечает автор, при индивидуальной интеллектуальной деятельности активизируется только та часть ресурсов, которая требуется в данный момент, в зависимости от ситуации [217].

Что касается когнитивных процессов, чаще других изучается внимание как познавательный процесс, имеющий ресурсную основу.

Ресурсы внимания более подробно изучает В.П. Зинченко. По его словам, на эффективность использования ресурсов влияет субъективная оценка трудности выполняемой задачи. Он утверждает, что повышение спроса ресурсов в системе обработки информации будет происходить до достижения оптимального уровня результативности деятельности. «Другими словами, повышение качества выполнения предполагает все большее возрастание ощущения трудности выполнения» [94, с. 488].

В зарубежной психологии ресурсного подхода к исследованиям человеческого внимания придерживается Д. Канеман. Он говорит о ресурсности человеческого внимания, прежде всего проявляющейся в ее избирательности. По

мнению Д. Канемана, внимание человека неограничено, и чем человек сильнее сосредотачивается на одном объекте, тем больше ресурсов он расходует. Автор говорит о борьбе различных видов деятельности, в данном случае различных аспектов внимания, за ограниченное количество ресурсов человека. Если ресурса недостаточно, деятельность либо теряет в качестве, либо полностью разрушается [108].

Важнейшее направление применения ресурсного подхода связано с изучением ресурсов, необходимых для социальных взаимодействий. В данном контексте изучаются индивидуальные ресурсы регуляции поведения и личностные ресурсы, задающие ценностно-смысловую направленность.

В.И. Моросанова говорит о существовании универсального регуляторного ресурса, который, по своей сути выступает метаресурсом, мобилизирующим все остальные ресурсы человека (когнитивные, личностные, мотивационные, средовые, ценностные и т. д.) на достижение необходимого результата. По словам автора: «признание правомерности выделения и изучения не только специальных (необходимых для решения конкретной задачи), но и универсальных психологических ресурсов человека является принципиальным ... для применения ресурсного подхода к исследованию психического развития» [158, с. 71].

Е.А. Сергиенко при исследовании контроля поведения касается вопросов ресурсов человека, изучая прежде всего индивидуальные ресурсы, относящиеся к субъекту. Среди индивидуальных ресурсов автор выделяет «когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы, интегрируемые субъектом» [198, с. 34], которые служат ресурсной основой для контроля поведения.

Американский психолог Р. Баумейстер, изучая процессы саморегуляции поведения, разработал концепцию силы ресурса, в которой индивидуальные ресурсы сравниваются с человеческими мышцами. Ресурс, по его мнению, имеет ограниченное количество энергии, а значит так же, как и человеческая мускулатура, ресурсы личности могут «уставать». Р. Баумейстер вместе с соавторами выдвинул гипотезу о том, что регуляция собственного поведения у

человека может ослабевать при решении ряда задач. Так, при решении первой задачи уровень саморегуляции у человека будет высоким. Когда подойдет очередь второй, уровень снизится из-за истощаемости ресурса и т. д. [232].

О ресурсах личности говорит С.Л. Соловьева, подчеркивая большое их значение для человека. Ресурсы делают человека более сильным, значительным и продуктивным, субъективно повышая значимость человека в глазах окружающих и в собственном мнении о самом себе. По мнению автора, существует два типа ресурсов: индивидуально-психологические (характеристики и свойства личности) и социально-психологические ресурсы (материальные преимущества, социальная поддержка, социальные навыки и власть). Автор подчеркивает важность изучения ресурсов в контексте изучения преодоления людьми трудных жизненных событий [203].

С.А. Калашникова также изучает личностные ресурсы и определяет их следующим образом: «Система способностей человека к устранению противоречий с жизненной средой, преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством трансформации ценностно-смыслового измерения личности, задающего ее направленность и создающего основу для самореализации» [105, с. 188].

Последнее выделенное направление ресурсного подхода рассматривает ресурсы развития личности.

С.А. Дружилов помимо ресурсов психического развития рассматривает понятие резервов, говоря об их связи. Психика же в свою очередь выступает регулятором, обеспечивающим адекватное использование ресурсов. Соответственно, идет мобилизация и перераспределение ресурсов. При возникновении конфликтов между условиями деятельности и возможностями человека по ее выполнению объем ресурсов, используемых в данной ситуации, может возрастать за счет резервов организма [70]. Под ресурсом в психологии С.А. Дружилов понимает сложное системное свойство, имеющее множественную и разноуровневую детерминацию [72].

М.В. Хватова рассматривает ресурсы как инструменты развития личности. При расширении и приумножении ресурсов приумножаются и расширяются границы опыта человека, что ведет к появлению новых возможностей. Источником развития ресурсов, по словам автора, могут выступать новые условия или новые сферы деятельности. По мнению М.В. Хватовой: «Ресурс – это средства, которые имеются в наличии ... реальные возможности человека, все то, что принадлежит личности в психологическом плане и может быть использовано в случае надобности» [216]. Однако, важным условием трансформации указанных характеристик в ресурсы является их соответствие конкретной ситуации, в которой они могут способствовать продуктивному решению.

Таким образом, М.В. Хватова рассматривает ресурсы и как возможности для решения задач, и как опору для дальнейшего личностного развития: «целенаправленное развитие личности ... состоит в формировании или активизации ресурсов личности, способствующих успешной деятельности в новых жизненных ситуациях» [216].

А.М. Павлова выделяет две категории ресурсов развития: внутренние и внешние. На ранних этапах развития решающую роль играют внутренние, биологические ресурсы, сосредоточенные в микросреде (семье). По мере взросления биологические ресурсы истощаются и ведущее значение приобретают внешние ресурсы макросреды: «поэтому акцент развития субъекта смещается в новые потенциальные пространства его прямых и опосредованных межличностных взаимодействий — как в форме присвоения ресурсов социальной среды, так и в форме совместных взаимодействий с другими» [170, с. 118-119].

Из этого следует, что ресурсный подход сегодня широко применяется в психологии и представляется особенно актуальным. Из рассмотренных выше вариантов применения данного подхода можно сделать несколько обобщенных выводов. В первую очередь стоит сказать, что все авторы сходятся в идее об ограниченном запасе ресурсов человека. Чрезмерная трата данного запаса, как правило, приводит к неблагоприятным для человека последствиям, выражающимся в неспособности эффективно справляться со стрессовыми

ситуациями и/или в ухудшении продуктивности деятельности. Также к ресурсам человека относятся не только внутренние переменные. Ресурсами могут выступать и внешние объекты. Условием для этого выступает полезность применения данных объектов для достижения результата, что позволяет сделать выводы о функциях ресурсов. На наш взгляд, возможность создавать из внешних или внутренних переменных инструменты для успешного достижения цели говорит о человеке в первую очередь как о субъекте, способном упорядочивать и контролировать свой внутренний мир и касающиеся его элементы мира внешнего. Это предположение находит подтверждение в ряде рассмотренных теорий. Наиболее полно данное утверждение раскрывается в теории Е.А. Сергиенко, которая определяет индивидуальные ресурсы как «особенности интеллектуальных, когнитивных способностей анализировать и упорядочивать внешнюю и внутреннюю среду» [198, с. 32].

При изучении категории «зрелость» как ресурса профессионального становления необходимо в первую очередь определиться с тем, к какому типу ресурсов относится данная психологическая категория. Исходя из назначения, зрелость можно отнести к ресурсам развития, способствующим раскрытию заложенного в личности потенциала [216]. Однако сущность зрелости и нравственных ориентиров, лежащих в ее основе, скорее состоит в обеспечении эффективного и гармоничного взаимодействия с окружающей средой, в первую очередь с социальной, т.к. зрелость, в нашем исследовании выступает ресурсом профессионального становления студентов. Выделенные особенности зрелости позволяют скорее отнести её к категории ресурсов, связанных с эффективным социальным взаимодействием. При изучении данного вида ресурсов одни авторы сосредоточены на индивидуальных ресурсах регуляции поведения, присущих человеку как субъекту своей активности (Р. Баумейстер [232], В.И. Моросанова [158], Е.А. Сергиенко [198] и др.). Другие авторы говорят о ресурсах личности, или личностных ресурсах, рассматривая свойства личности, в частности ценностно-смысловую сферу, как инструменты преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств (С.А. Калашникова [105], С.Л. Соловьева [203] и др.).

Категория зрелости, при ее изучении с позиций системно-субъектного подхода выходит за рамки рассмотрения человека только со стороны субъекта или личности. Наличие зрелости возможно только при согласованности направленности личности и возможностей субъекта [194]. Здесь правильно было бы рассматривать субъектные характеристики как естественную составляющую психики, направленную на удовлетворение потребностей. Личностные характеристики можно назвать искусственными, возникающими в процессе социализации, когда индивид становится личностью, перенимая нормы установленного правилами общественного взаимодействия. Реализация зрелых отношений со средой возможна только при согласовании естественного и искусственного, при согласованности субъекта и личности, в результате чего наиболее подходящим нам видится рассмотрение зрелости как индивидуально-личностного ресурса, затрагивающего и субъектные, и личностные резервы в процессе его активации. Человек с помощью данного ресурса, с одной стороны, преобразует своими осознанными действиями ситуацию, в которой в данный момент находится, упорядочивает внешнюю и внутреннюю среду, что представляет его как субъекта, и в работах авторов относится к понятию индивидуального ресурса [188; 198]. С другой же стороны, в него входят личностные характеристики, состоящие из значимых ценностей и личностных смыслов, ресурсный потенциал которых отмечается в работах множества авторов [24; 30; 70; 78; 105]. В результате объединения категорий ресурсов, относящихся к уровням личности и субъекта, мы рассматриваем категорию индивидуально-личностного ресурса, в основе которого лежит категория «зрелость». Индивидуально-личностный ресурс понимается нами как свойство психики, обеспечивающее субъекту достижение высоких результатов в деятельности, возникающее при ее согласованности с личностной направленностью. В таком случае деятельность осуществляется человеком добровольно, он видит в ней смысл, осознает ее ценность и стремится выполнить данную деятельность настолько успешно, насколько позволяют его возможности, особенности как субъекта. Индивидуально-личностный ресурс предоставляет индивиду через

повышение продуктивности социального взаимодействия возможности для развития, в том числе и профессионального, как на уровне личности, связанного с приобретением социально направленных ценностей, так и на уровне субъекта, характеризуемого более осознанным поведением. Схожее представление о ресурсах описывается в теории А.М. Богомолова, однако автор сосредоточен на процессах адаптации, а не становления, т. к., по его словам, свойство личности обретает качество ресурса только при реализации адаптационного процесса [24]. В нашем случае индивидуально-личностный ресурс способствует позитивным социальным взаимоотношениям, что служит основой для развития и совершенствования организации психики человека.

1.3. Профессиональное становление личности как психологический феномен

Психологический феномен становления личности, в том числе и профессионального, рассматривается в рамках психологии развития. Психология развития является отдельной отраслью психологической науки, ей посвящено множество работ различных авторов (Л.И. Анцыферова [13], А.В. Брушлинский [38], Л.С. Выготский [56], А.Н. Леонтьев [133], М.И. Лисина [135], Б.Ф. Ломов [138] и др.). Изучение закономерностей и механизмов человеческого развития в процессе онтогенеза справедливо представляется важным для наилучшего понимания природы человеческой психики. Как отмечает Е.А. Сергиенко: «Разработка и реализация принципа развития в психологии имеет не только теоретико-методологическое значение, но и практико-ориентированное направление» [197, с. 40]. Именно поэтому отдельной категорией в психологии развития изучается психология профессионального становления личности. Профессиональная деятельность является важнейшей частью жизненного пути человека. В первую очередь это связано с тем, что она занимает большую часть жизни индивида, а также оказывает важнейшее влияние на формирование личности профессионала. По утверждению А.Г. Асмолова: «рассматривать

личность вне анализа деятельности – значит сбрасывать со счетов ключевой для понимания любой саморазвивающейся системы вопрос: для чего возникает личность как совершенно особая реальность?» [16, с. 119].

Авторы по-разному представляют себе процесс профессионального становления личности, но все приходят к единому мнению, что личность в процессе своего становления проходит ряд этапов. Б.Г. Ананьев относительно этого писал следующее: «Развитие трудовой деятельности индивида проходит много фаз и этапов, которым соответствует и глубокое изменение в структуре индивидуального сознания» [6, с. 195].

В отечественной психологии становление профессионала изучено в работах Л.Н. Корнеевой [121], Э.Ф. Зеера [93], Е.А. Климова [113], Ю.П. Поваренкова [175], Н.С. Пряжникова [178] и др. В качестве объекта изучения процесса становления профессионала данные ученые рассматривают личность. Процесс профессионального становления личности охватывает длительный период от начала формирования профессиональных намерений и заканчивая уходом из профессиональной жизни [92].

Э.Ф. Зеер под профессиональным становлением понимает «формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека» [93, с. 554]. Согласно утверждению автора, профессиональное становление личности имеет историческую и социокультурную обусловленность. Оно индивидуально, своеобразно и неповторимо, а знание закономерностей данного процесса позволяет человеку осознанно проектировать собственную профессиональную биографию. В качестве ядра профессионального становления Э.Ф. Зеер выделяет личностное развитие в процессе обучения профессии, ее освоения и выполнения профессиональной деятельности [93].

Также Э.Ф. Зеер выделяет следующие стадии профессионального становления:

1. Зарождение профессиональных интересов и склонностей у детей под влиянием родных, педагогов, учебных предметов и сюжетно-ролевых игр (0–12 лет).

2. Формирование профессиональных намерений, которое завершается выбором профессии.

3. Поступление в профессиональное учебное заведение.

4. Стадия профессиональной адаптации.

5. Стадия первичной профессионализации. Происходит стабилизация профессиональной деятельности, формирование новой системы отношений личности к окружающему миру и к самой себе.

6. Повышение квалификации. Технологии выполнения деятельности индивидуализируются, высокая результативность и качество выполняемого труда способствуют достижению второго уровня профессионализации личности.

7. Стадия профессионального мастерства. Характерны высокая творческая и социальная активность, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности [93].

Е.А. Климов в своей периодизации профессионального становления также выделяет семь фаз жизненного пути профессионала.

1. Фаза оптации. Период, в течение которого у человека возникает озабоченность, связанная с вопросами выбора профессии или ее вынужденной перемены. Результатом стадии является совершившийся выбор.

2. Фаза адепта. Адепт – человек, ставший на путь приверженности и освоения профессии. К данной фазе относятся люди, получающие различное профессиональное образование.

3. Фаза адаптации. Данная фаза связана с привыканием специалиста к работе.

4. Фаза интернала. Интернал – это опытный в своем деле работник, с одной стороны, устойчиво любящий свое дело, а с другой – самостоятельно,

надежно и успешно справляющийся с основными профессиональными функциями данной профессии.

5. Фаза мастерства. Работник решает профессиональные задачи различной сложности. На фазе мастерства работник обрел индивидуальный стиль деятельности, результаты стабильно хороши, имеет основания считать себя незаменимым работником.

6. Фаза авторитета. На данной фазе работник является мастером своего дела, хорошо известным в профессиональном кругу или даже за его пределами. Имеет те или иные формальные показатели квалификации.

8. Фаза наставничества. Авторитетный мастер своего дела обрастает единомышленниками, подражателями, перенимателями опыта, учениками.

Е.А. Климов замечает, что невозможно выделить точные хронологические границы данных фаз, поскольку возрастные особенности задаются не только телесностью, но и многоаспектными особенностями культуры [113]. Под вершиной профессионального становления Е.А. Климов, прежде всего, понимает освоение вершин мастерства и при этом, совершенно не обязательно занятие начальствующих должностей [113].

Н.С. Пряжников, изучая профессиональное самоопределение, также касается вопросов профессионального становления. Автор выделяет возрастные группы, в зависимости от принадлежности к которым может быть оказана различная психологическая помощь в профессиональном самоопределении. Основываясь на особенностях данных групп, можно говорить, что Н.С. Пряжниковым выделены этапы профессионального становления на основе самоопределения личности.

1. Дошкольники. Интерес к ярким профессиям, к профессиям родителей. Выбор кружков для занятия какой-либо деятельностью.

2. Учащиеся младших классов и средней школы (1–7-е классы). Интерес к модным, ярким профессиям. Стремление связать профессии и будущие предметы.

3. Учащиеся 8–9-х классов. Более конкретный интерес к профессиям, интерес к своей профпригодности.

4. Учащиеся 10–11-х классов. Выбор профессии, выбор учебного заведения. Интерес к ценностно-смысловым и нравственным аспектам будущей трудовой жизни.

5. Выпускники школ. Окончательный выбор.

6. Абитуриенты.

7. Студенты. Уточнение специальности. Проблемы, связанные с «кризисами профессионального обучения».

8. Выпускники профессиональных учебных заведений. Поиск места работы.

9. Работающие специалисты. Профессиональная адаптация.

10. Безработные. Выбор профессии и ее приобретение.

11. Работник предпенсионного возраста. Отсрочка выхода на пенсию.

12. Пенсионеры. Стремление поделиться опытом [178].

Ю.П. Поваренков подходит к изучению становления профессионала с позиций системного подхода, а само профессиональное становление человека понимает как полисистемный процесс, регулируемый субъектом труда при комплексном учете разнородных факторов. В результате данного анализа Ю.П. Поваренков определяет профессиональное становление как «процесс поэтапного развития и реализации субъекта профессионального пути, который осуществляется на основе целенаправленной активности личности, комплексного учета внешних и внутренних, социальных и индивидуальных факторов профессионализации» [175, с. 546].

Что касается детерминации профессионального становления, здесь ученый основывается на противоречии двух систем: внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относятся требования к человеку, предъявляемые профессией, и социально-профессиональные возможности личностной самореализации. Профессиональные возможности и притязания индивида составляют внутренние факторы. Степень воздействия разных групп факторов меняется на протяжении процесса профессионального становления.

Также Ю.П. Поваренков предложил периодизацию профессионального становления, подразумевающую пять стадий: допрофессиональная стадия; стадия поиска и выбора профессии; стадия профессионального обучения; стадия самостоятельной профессиональной деятельности и послепрофессиональная стадия [175].

Л.Н. Корнеева занимается изучением закономерностей профессионального становления. Автор справедливо замечает, что формированием личности профессионала необходимо начинать заниматься с ранних лет, т. е. задолго до вступления в профессиональную деятельность. Здесь большое влияние оказывают семья и референтная группа. Л.Н. Корнеева подчеркивает большое значение профессиональной деятельности, задающей направление общему развитию человека [121].

Таким образом, профессиональное становление включает в себя различные процессы, связанные как с подготовкой, так и с непосредственной реализацией трудовой деятельности. Становление профессионала тесным образом связано с процессом общего развития личности, т.к. те личностные качества, которые приобретаются в процессе развития, впоследствии становятся необходимым условием успешного выполнения профессиональной деятельности. Процесс профессионального становления охватывает период от начала формирования профессиональных намерений и заканчивая уходом из профессиональной жизни [92], включает процессы профессиональной подготовки и овладения профессией в вузе, изучаемые в нашей работе.

Помимо работ, целостно изучающих профессиональное становление, существуют направления, сосредоточенные на конкретном аспекте данного процесса. Одним из них является направление, рассматривающее профессионализацию работников [92]. Данная проблема изучена в работах В.А. Бодрова [28], Е.П. Ермолаевой [82], Д.Н. Завалишиной [86], А.К. Марковой [143], Л.М. Митиной [152] и др. В работах авторов в качестве объекта рассматривается субъект трудовой деятельности. Ученые сосредоточены на выделении критериев профессионализма, т.е. тех качеств, которые способствуют достижению

наивысших результатов в профессии. Важным аспектом изучения является успешность деятельности: способность к достижению значимых целей и преобразованию или преодолению условий, препятствующих их достижению [92].

В.А. Бодров видит профессиональное становление как один из компонентов общего развития индивида: «Процесс ... формирования личности профессионала со своей позицией, целями и программами действий, отношением к результатам деятельности и другими специфическими свойствами является следствием преломления субъектом законов развития человека, изменения психологического склада на жизненном пути под влиянием деятельностных детерминант» [28, с. 518].

Само профессиональное становление личности автор определяет как процесс, детерминированный «внешними» факторами воздействия на личность, и «внутренними» факторами личности, куда включает профессиональные способности, ресурсы психики, самоопределение личности и др. [28].

Л.М. Митина предлагает системный личностно-развивающий подход к проблеме профессионализации. Процесс достижения профессионализма понимается автором как «рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, ... активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю – творческой самореализации в профессии» [152, с. 130].

В рамках предлагаемого подхода методологически центральной является идея о внутреннем единстве личностного развития и профессионального, при котором они выступают как взаимодополняющие и взаимопологающие процессы. Л.М. Митиной выделены две возможные модели профессионального труда:

- модель профессионального развития личности (профессиональной эволюции);

- модель адаптивного функционирования (профессиональной инволюции).

Отличие данных моделей заключается в уровне развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик, таких как направленность, компетентность и гибкость, а также в уровне рефлексивного ресурса, выполняющего по отношению к разрешению внутриличностных противоречий определенную функцию: смыслового, регулятивного и патогенного уровней. В модели профессионального развития (профессиональной эволюции) Л.М. Митина выделяет три стадии перестройки личности, соответствующие процессам самоопределения, самовыражения и самореализации.

При адаптивном функционировании в самосознании человека преобладают тенденции подчинения профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы приспособления к среде берут верх над исходными интересами специалиста [154].

А.К. Маркова под профессиональным становлением понимает динамичный процесс, зависящий как от внешних, так и от внутренних условий, во время которого в психике человека развиваются новые качества, отсутствовавшие ранее или имевшиеся в другом виде. «Человек в труде по мере совершенствования из простого исполнителя, работника превращается в субъекта труда, ставящего и реализующего свои цели в труде, далее в специалиста, квалифицированно выполняющего труд на основе специальной подготовки, позднее в профессионала, осуществляющего свой труд на основе его высоких стандартов; иногда человек развивается и дальше, становясь творцом, новатором в труде, обогащая опыт профессии» [143, с. 15].

При периодизации профессионализации А.К. Маркова предлагает авторскую схему уровней профессионализма.

1. Допрофессионализм. Начало работы. Нормы и правила профессии еще не усвоены, высокие и творческие результаты не достигаются.

2. Профессионализм. Последовательное овладение профессиональными качествами. Первоначально у работника происходит усвоение норм и правил профессии, в результате чего приобретает квалификацию. После усвоения норм профессии работником осуществляется квалифицированный труд, что ведет к достижению высоких результатов, осознанию и самоутверждению в профессии. На данном уровне происходит превращение из деятеля в субъекта труда, профессионала.

3. Суперпрофессионализм. Данный уровень характеризуется расцветом профессиональной деятельности, связанным с высокими достижениями и творческими успехами. Главной особенностью данного уровня А.К. Маркова видит «выход человека за пределы профессии», то есть обогащение ее своим личным вкладом.

4. Непрофессионализм (псевдопрофессионализм). На данном уровне осуществляется внешне активная трудовая деятельность, но при этом в профессиональном становлении наблюдаются деформации, поэтому данный уровень нельзя сравнивать с допрофессионализмом, который характеризуется отсутствием профессиональных знаний и умений.

5. Послепрофессионализм. Связан с достижением пенсионного возраста. Работник становится «профессионалом в прошлом», который делится своим профессиональным опытом достижений и неудач.

Переход от одного этапа к другому не всегда прямолинеен. В данном процессе возможны повторы, возвращения на предыдущие уровни и кризисы. Путь к профессионализму, или профессионализация, отличается уникальностью [143].

Д.Н. Завалишина предлагает свое видение проблемы профессионализации и переходит от схемы «человек – профессия» к схеме «человек – мир», рассматривая профессиональное становление субъекта труда как часть онтологического развития. В модели развития субъекта профессиональной деятельности Д.Н. Завалишина выделяет стадии, каждая из которых рассмотрена через определение интегрального качества субъекта.

1. Адаптация к профессиональному труду (стаж – 5 лет).
2. Идентификация с профессией (стаж – 10 лет).
3. Выбор способа существования в профессии (стаж более 10–15 лет). Реализуется собственный стиль, в результате чего осуществляется жизненное самоопределение.

В качестве показателей интегрального качества субъекта Д.Н. Завалишина выделяет:

1. Конкретизация системы «человек и профессия» для каждой стадии развития, при которой задаются границы спецификации качественных изменений психических составляющих профессиональной деятельности.
2. Определение задачи, выступающей на данной стадии для субъекта основной.
4. Выявление ведущего противоречия, которое решается субъектом.
5. Степень профессионализма субъекта.

По словам автора, именно переход от схемы «человек – профессия» к схеме «человек – мир» позволяет выявить всю полноту качественных психических изменений, характеризующих прогрессивно-творческий способ существования человека в профессии [86].

Е.П. Ермолаева ведущей сферой социальной реализации человека выделяет сферу профессионального труда. Данная реализация происходит в неустойчивом социально-профессиональном пространстве, которое Е.П. Ермолаева рассматривает как систему «человек – профессия – общество». Вершина профессионализации – достижение полной идентичности профессионала, которая позволяет достичь высокой продуктивности деятельности, независимо от внешних и внутренних условий профессионального пространства [82].

Таким образом, под профессионализацией понимается процесс приобретения опыта профессиональной деятельности и овладения знаниями умениями, навыками, а также свойствами психики, необходимыми для успешной реализации трудовой деятельности на высшем уровне, в результате чего, работник ставится субъектом собственной трудовой деятельности и достигает

профессионализма. Изучение профессионализации подразумевает определение данных качеств как критериев профессионализма. Анализируя изменения, происходящие в процессе профессионализации, ученые сосредоточены непосредственно на реализации профессиональной деятельности, а не на процессах её овладения. Тем не менее, можно заключить, что профессионализация также включена в процесс становления профессионала, и оба эти феномена могут рассматриваться в соотношении как частное и целое.

Схожие проблемы профессионального становления рассматриваются в работах по акмеологии. Акмеология нарабатывает «целостные «картины» проходящего ступень зрелости человека, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики постигаются в единстве во всех их взаимосвязях и опосредствованиях» [26, с 4]. «Это наука о развитии взрослого человека и его возможностях, способностях, условиях и смысле формирования потребности в наивысших личностных достижениях», – пишет А.А. Деркач [66, с. 11]. Изучая профессиональное становление, ученые, работающие в отрасли акмеологии, также сосредотачиваются на качествах личности, способствующих достижению вершин данного процесса.

А.А. Бодалёв изучает акмеологию развития – отрасль знаний, которая комплексно решает и анализирует развитие человека при вступлении его во взрослость, прослеживает качественно-количественные изменения в процессе развития [25]. Говоря о развитии человека как субъекта деятельности, автор замечает, что акме субъекта деятельности не может состояться при отсутствии у человека склонности к труду. Начало развития данной склонности следует искать в дошкольном периоде, когда социальная микросреда (семья) благоприятствует развитию индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик в оптимальном варианте [26]. Таким образом, А.А. Бодалёвым подчеркивается значительное влияние окружающей среды на профессиональное становление. Но также А.А. Бодалёв замечает: «Чтобы действительно подняться до вершин профессионализма и на самом деле достигнуть подлинного акме в определенной области труда, человек не должен изменять своему призванию и позволять себе

идти на поводу у социальной конъюнктуры» [26, с. 38]. Следовательно, не только социальная среда, но также индивидуальные характеристики и особенности личности формируют профессиональное становление. Об их тесной взаимосвязи с качествами человека как субъекта деятельности и говорит А.А. Бодалёв.

А.А. Деркач, также занимающийся изучением развития личности в акмеологии, основой становления человека видит деятельность как возникший в процессе эволюции, исключительно человеческий, принципиально новый вид активности. В результате в сфере акмеологических исследований акцент делается на ситуации самореализации человека в деятельности, а не на формировании социально значимых качеств индивида. Основной деятельностью взрослого человека автор видит профессиональную деятельность, поэтому ключевым вопросом выделяется проблема профессионального становления [66].

В.Г. Зазыкин, занимаясь акмеологическими исследованиями, рассматривает акмеологию карьеры. Карьера человека непосредственно связана с осуществлением личностно-профессионального роста, а также аккумулирует в себе многие проблемы, имеющие, прежде всего психологический и морально-этический характер. В.Г. Зазыкин убежден, что ведущую роль в развитии карьеры должен занимать профессионализм. К характеристикам, необходимым для достижения высокого профессионализма, относятся: карьерный потенциал, сила личности, активность и инициативность, самоэффективность, направленный на себя локус контроля, конкурентоспособность, высокий уровень самообучения и адекватный уровень мотивации, а также наличие эффективного имиджа [87].

А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин занимаются совместными акмеологическими исследованиями, в которых рассматривают изучение психологических особенностей великих и выдающихся людей, того, как они осуществляют свое саморазвитие и самосовершенствование. В их работе выделены движущие силы профессионального становления – свойство субъектности и ряд акмеологических инвариантов профессионализма, к которым относятся: «сила личности, способность к точному и дальнему предвосхищению, активность, самоэффективность, сильная воля, способность к произвольной саморегуляции и

др.» [67, с. 12]. Данные инварианты необходимо развивать в первую очередь, т.к. их наличие служит основой для возникновения необходимых умений и навыков, а также профессионально важных качеств. Что касается субъектности, то она является источником активности, способности к самодетерминации, самоопределению, саморазвитию и самосовершенствованию [67].

В другой работе авторства А.А. Деркач и В.Г. Зазыкина, а также А.К. Марковой продолжается изучение профессионального становления. Данный процесс определяется как процесс движения человека к профессионализму. По словам авторов, профессионализм – это интегральная психологическая характеристика человека, предполагающая наличие высокого уровня осуществления его профессиональной деятельности и зрелость его личности [68].

А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова говорят, что достижение профессионализма отражает три аспекта. В данном процессе происходит развитие профессионала как субъекта деятельности, как квалифицированного специалиста и как личности. Признаками субъектности являются: активная ориентировка в новой ситуации, осознание своей деятельности, самостоятельное целеполагание, осознанное устранение противоречий своего развития, стремление к саморегуляции, включенность в деятельность, готовность к саморазвитию, самореализации, преднамеренное структурирование своего профессионального пути. При становлении профессионала как квалифицированного специалиста авторы говорят о «квалификационных возможностях», означающих потенциальные резервы человека, реализуемые им при выполнении задач любой сложности. Для достижения человеком высоких уровней квалификации необходимо наличие активного (субъектного) отношения к своему труду. Что касается личностного уровня развития профессионала, то он обеспечивает интеграцию, объединение всех производимых субъектных форм активности целостным мировоззрением личности, системой нравственных оценок, духовных и профессиональных ценностных ориентаций. Соотношение динамики развития профессиональной деятельности и личности профессионала, соотношение

субъекта деятельности и личности являются сложными и диалектичными, так как обе сферы могут влиять друг на друга как положительно, так и отрицательно [68].

Категория профессионального становления изучается и в зарубежной психологии. Выделяют следующие направления: дифференциально-диагностическое, теории решений, психодинамическое, теории развития [120].

Основными представителями дифференциально-диагностического направления являются Ф. Парсонс и Г. Мюнстербергер. Суть данного направления заключается в придании большого значения индивидуальным качествам человека. По мнению психологов, индивидуальные различия определяют для человека единственную профессию, которая и служит основой профессионального становления [245].

Представителями направления теории решений выступают Х. Томэ, Г. Рис, П. Циллер. Данное направление делает основной акцент на процессе выбора профессии, то есть лишь на одной стадии профессионального становления личности, не затрагивая сам процесс становления профессионала [245].

В противовес ему выступает направление теории развития, в котором изучается весь жизненный путь человека, связанный как с подготовкой человека к профессии, так и непосредственно с трудовой деятельностью. Д. Е. Сьюпер говорит о тесной взаимосвязи стадий жизненного цикла и стадий профессионального становления, а также о задачах профессионального становления, заключающихся в создании, поддержании профессионального пути и последующем спаде трудовой активности, связанном с возрастом человека [247].

Занимаясь изучением профессионального становления на этапах обучения и трудовой деятельности, Д.Е. Сьюпер в соавторстве с Д.Т. Холлом выделяют стадии развития карьеры, которые определяются возрастными периодами и определяют задачи профессионального становления. Первая стадия – идентификация (identity). Основной задачей данной стадии является изучение профессий, одна из которых станет будущей карьерой человека. Продолжительность данной стадии – до 25 лет. Следующая стадия связана

с созданием и укреплением связи с выбранной профессией (*intimacy*). Временные рамки данной стадии от 25 до 37 лет, и на ее протяжении происходят два процесса: вначале человеком осуществляются попытки по овладению профессией, затем происходит развитие человека в профессии. Показатели производительности неуклонно растут. Следующая стадия носит название основной (*generativity*) и длится с 37 до 60 лет. До 45 лет увеличение продуктивности профессиональной деятельности продолжается, затем основная задача – это поддержание ее на должном уровне. Также Д.Е. Сьюпер и Д.Т. Холл замечают, что по достижении этого возраста возможно как последующее развитие, так и стагнация, связанная с упадком производительности. После 60 лет следует заключительная стадия (*integrity*), связанная с окончанием трудового пути и снижением трудовой производительности [247].

Психодинамическое направление связано с именами З. Фрейда [212], А. Маслоу [146], Е. Бордина [233] и других. В данном направлении говорится о решающей роли потребностей в профессиональной жизни человека, которые могут существовать в различных формах: как витальные инстинкты или как комплексные психодинамические механизмы.

Таким образом, профессиональное становление широко изучено как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Авторы сосредотачиваются на различных сторонах данного процесса, дополняя общую картину профессионального становления. В своем исследовании мы опираемся на теорию Э.Ф. Зеера, понимающего под профессиональным становлением «формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека» [93, с. 554]. Данная теория позволит рассмотреть процесс профессионального становления как с точки зрения личностных характеристик, выраженных в профессиональной направленности личности, так и с точки зрения уровня субъекта, связанного с поиском приемов наилучшего

выполнения учебной деятельности. Такой подход в изучении процесса профессионального становления соответствует системно-субъектному подходу, применяемому в нашем исследовании.

Помимо определения теоретического основания, для эмпирического изучения профессионального становления необходимо выделить его показатели. В нашем исследовании профессиональное становление изучается на этапе обучения в вузе, в результате чего были проанализированы работы, объектом изучения которых являются показатели профессионального становления именно на этом этапе.

Б.Б. Кулагин в качестве показателей профессионального становления на этапе обучения предлагает использовать оценки на экзаменах и зачетах, оценки выполнения контрольных заданий; получение поощрений и взысканий [130]. Однако большинство авторов считают такой способ оценки недостаточным. Применительно к профессиональному становлению в период обучения «...отметка является слишком обобщенной оценкой, чтобы точно измерить поведение учащихся и стимулировать их учебную деятельность. По-видимому, более правильно использовать дифференцированную систему оценки, в которой были бы оценки за старание (усилие, прилежание и т. п.) и оценки за качество результата» [144, с. 139-140].

О.С. Ионова к показателям профессионального становления при обучении также относит не только успеваемость, выраженную в балльной оценке, но и «ощущение удовлетворенности своими успехами, осознанием собственной значимости, авторитетности» [104].

По мнению Т.Ю. Кураповой, успешность профессионального становления ученика выражается не только в высоких результатах учебно-познавательной деятельности, но и в позитивной самооценке и самоощущении самого учащегося. Исходя из этого, существуют два типа показателей, используемых для оценки учащихся: педагогические и психологические. Педагогические показатели оценивают способность учащихся освоить знания и применить их и оцениваются соответствующим баллом. Основными психологическими показателями

являются: положительная динамика развития, мотивация к обучению, позитивное отношение к учителям, к одноклассникам и к школе в целом; сохранение познавательного интереса; социальная адаптированность; физическое и психическое здоровье; адекватная самооценка; чувство благополучия в семье [130].

А.С. Васильева также разделяет успеваемость и успешность учебной деятельности. По словам автора, успеваемость является объективной характеристикой, выраженной в балльной оценке, а успешность профессионального становления в обучении «объединяет в себе учебные достижения и удовлетворенность студента собственной учебной деятельностью» [46].

Н.В. Залесова объективными показателями профессионального становления студентов называет академическую успеваемость, уровень развития познавательной активности, самостоятельность, креативность и рефлексивность [90].

Л.Е. Шубина в своей работе показатели успешного профессионального становления в рамках учебно-познавательной деятельности условно объединяет в пять блоков: 1) показатель знания материала, его понимание; 2) показатель использования знаний при решении разнообразных задач; 3) показатель познавательной самостоятельности; 4) показатель сформированности интереса к предмету изучения, ценностного отношения к нему; 5) показатель степени личной удовлетворенности ходом и результатами учебно-познавательной деятельности [227].

Н.В. Шереметова к показателям успешного профессионального становления в обучении относит: 1) показатель обучения (обладание знаниями, усвоение программного материала, способность к целеполаганию); 2) мотивационный показатель (готовность и мотивированность учебной деятельности, высокая познавательная активность, положительное эмоциональное отношение к обучению и т. д.); 3) содержательно-операционный показатель (самостоятельность и самоорганизация деятельности); 4) рефлексивно-оценочный

показатель (удовлетворенность результатами учебной деятельности, осознанность ценности обучения) [226].

О.В. Бириня говорит, что основными показателями успешности обучения студентов являются: удовлетворение познавательных интересов студентов; усвоение морально-нравственных ориентиров и ценностей; раскрытие потенциальных умственных возможностей студентов; позитивное отношение студентов к учебной деятельности [20].

Н.В. Ежова также говорит о нескольких факторах, разделяя показатели профессионального становления на группы, выделяя: формальные показатели (академическая успеваемость); мотивационные (стремление к саморазвитию, открытость для профессионального обучения); операциональные (способность к самостоятельному овладению материалом – написание конспектов, рефератов, связанное с самостоятельным поиском литературы, проведение студенческих исследований) [79].

А.А. Караванов, говоря об эффективности учебной деятельности студентов, показателями их профессионального становления называет результативность и эффективность, в высшей школе выражающиеся в академической успеваемости и учебной успешности. Следующими показателями выделены: отношение к выбранной профессии, уровень учебной мотивации и отношение к учебным дисциплинам. Последним показателем автор выделяет уровень активности студента [110].

В.Г. Асеев сформулировал следующие показатели успешного профессионального становления на этапе обучения в вузе.

1. Объективные показатели: результативность учебной деятельности, выраженная в текущей и сессионной успеваемости, стабильные показатели функционального состояния организма в процессе учебной деятельности, а также отсутствие наглядных проявлений утомления при её выполнении.

2. Субъективные показатели: чувство удовлетворенности обучением и отношениями в сложившемся учебном коллективе, а также активная позиция

учеников в общественной и учебной деятельности [15]. Результаты анализа рассмотренных подходов представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты анализа литературы для нахождения критериев профессионального становления при обучении в вузе

Автор	Интерпретация успешного профессионального становления на этапе обучения	Показатели профессионального становления
Т.Ю. Курапова	Объективный показатель высоких результатов познавательной деятельности, положительная оценка учителя, позитивная самооценка и самоощущение [130]	1) Педагогические (освоение и применение знаний) 2) Психологические (отношение, мотивация, познавательный интерес и т. д.)
О.С. Ионова	Объективный взгляд со стороны (оценка, учебные достижения) и ощущение удовлетворенности своими успехами, осознание собственной значимости [104]	1) Успеваемость 2) Удовлетворенность своими успехами
А.С. Васильева	Объективная результативность и субъективное отношение к результатам самого учащегося [46]	1) Учебные достижения 2) Удовлетворенность студента собственной учебной деятельностью 3) Самостоятельность 4) Креативность 5) Рефлексия
Н.В. Залесова	«Качественная оценка результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого учащегося» [90, с. 37]	1) Академическая успеваемость 2) Уровень развития познавательной активности
Л.Е. Шубина	«Показатель эффективности обучения» [227, с. 32]	1) Знание материала 2) Использование материала 3) Познавательная самостоятельность 4) Личностное (ценностное) отношение к предмету изучения 5) Личная удовлетворенность ходом и результатами учебно-познавательной деятельности
Н.В. Шереметова	Практическое овладение знаниями, осознание результативности деятельности, интерес к учению, проявление творчества в усвоении общеучебных умений и навыков, оценка результатов своей деятельности [226, с. 8]	1) Показатель обучения (обладание знаниями) 2) Мотивационный (мотивированность, высокая познавательная активность, положительное отношение к учебе и т. д.)

Автор	Интерпретация успешного профессионального становления на этапе обучения	Показатели профессионального становления
		3) Содержательно-операционный (самоорганизация деятельности) 4) Рефлексивно-оценочный (удовлетворенность результатами, ценность обучения)
О.В. Бирина	«Интегральная оценка эффективности результата деятельности студента по усвоению культурно-исторического опыта человечества ..., обеспечивающей ему удовлетворение его познавательных интересов и раскрытие потенциальных умственных возможностей, а также вызывающей у него эмоциональное состояние, которое выражает личное позитивное отношение к учебной деятельности и ощущение собственной удовлетворенности» [20, с. 442]	1) Удовлетворение познавательных интересов 2) Усвоение нравственных ориентиров и ценностей 3) Раскрытие умственных возможностей 4) Позитивное отношение к учебной деятельности
Н.В. Ежова	«Сопряжение актуального уровня усвоения профессиональных знаний, умений и навыков с индивидуальными возможностями освоения профессиональной информации, выполнения профессиональной деятельности» [79]	1) Формальные (академическая успеваемость) 2) Мотивационные 3) Операционные (самостоятельное овладение материалом)
А.А. Караванов	Психические изменения и новообразования «в форме профессионально и социально значимых психологических качеств личности выпускаемого специалиста», формирующиеся в процессе учебно-познавательной деятельности [110]	1) Академическая успеваемость 2) Отношение к выбранной профессии и учебным дисциплинам 3) Уровень учебной мотивации 4) Уровень активности
В.Г. Асеев	Последующая успешная адаптация на производстве [15]	1) Объективные (успеваемость, отсутствие утомления) 2) Субъективные (удовлетворенность обучением, коллективом, проявление активности)

Теории, рассматривающие показатели профессионального становления в процессе обучения, демонстрируют, что успешное профессиональное становление на данном этапе выражается не только в объективном показателе

академической успеваемости, но и в тех субъективных переживаниях, которые испытывают студенты, в реализуемом высоком уровне активности и т. д. В результате анализа нами было выделено два подхода к успешности профессионального становления. Авторы первого подхода (О.В. Бирина, А.С. Васильева, Н.В. Залесова, О.С. Ионова, Т.Ю. Курапова, Н.В. Шереметова, Л.Е. Шубина) акцентируют внимание на ощущениях и отношении студента к учебному процессу, и, на наш взгляд, его можно назвать процессуальным. Авторы второго подхода (В.Г. Асеев, Н.В. Ежова, А.А. Караванов), результативного, в первую очередь под успешностью понимают формирование профессиональных качеств, необходимых для последующей профессиональной деятельности.

В нашем исследовании при выделении показателей мы основываемся на теории Л.Е. Шубиной. Выделенные в данном подходе показатели профессионального становления на этапе обучения встречаются у многих других авторов, что позволяет оценивать его как наиболее обобщенный. Кроме этого, автор тесно связывает обучение с общим развитием личности и индивидуальности [227]. На основании этого Л.Е. Шубина выделяет показатели, характеризующие учащихся с точки зрения личности и субъекта. Во-первых, выделяется личностное или ценностное отношение к обучению, что характеризует свойства личности студента. Во-вторых, выделяется показатель того, насколько обучающийся самостоятелен, выступая как субъект познавательной активности. Таким образом, показатели профессионального становления на этапе обучения включают: показатель знания и понимания материала; показатель использования знаний; показатель познавательной самостоятельности; показатель личностного (ценностного) отношения к изучаемому предмету; показатель личной удовлетворенности ходом и результатами учебно-познавательной деятельности [227]. Выделенные Л.Е. Шубиной показатели помогут наиболее полно рассмотреть процесс профессионального становления в его проявлениях и взаимосвязях.

Теоретической основой к изучению профессионального становления в нашей работе выступает теория Э.Ф. Зеера [93], где в качестве объекта изучения

рассматривается личность и под становлением профессионала понимается «формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека» [93 с. 554]. В данной теории профессиональное становление рассматривается наиболее широко и включает в себя не только непосредственно профессиональную деятельность, но и этап подготовки к ее реализации, этап профессионального обучения в вузе, который изучается в нашем исследовании.

1.4. Нравственные ориентиры как основа индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов

Вопрос о нравственных ориентирах личности как основы для ресурса профессионального становления носит сложный характер. Для системного изучения проблемы, в первую очередь необходимо проанализировать представления различных авторов о нравственности как свойстве личности.

В мировой психологической науке данная проблема освещалась с различных сторон. В отечественной психологии рассматривались проблемы нравственного развития в трудах Л.И. Божович [31], Б.С. Братуся [37], Е.Ю. Стрижова [205], В.Э. Чудновского [223], С.Г. Якобсона [231] и др. Процессы, происходящие при решении нравственных задач, изучались А.В. Брушлинским [40], М.И. Володиковой [53], В.В. Знаковым [95], Л.В. Темновой [40] и др. Проблема нравственной регуляции рассматривалась в работах М.Ю. Антоняна [12], Л.М. Архангельского [14], А.П. Вардомацкого [45], А.Л. Журавлева [84], А.Б. Купрейченко [129], Н.Д. Зотова [97], В.Э. Чудновского [223] и др.

В западной психологии изучением нравственной сферы личности занимались: А. Маслоу [146], К. Роджерс [183], Б. Скиннер [199], З. Фрейд [212],

Э. Эриксон [228] и др. Проблемы нравственного развития были исследованы в работах А. Бандуры [18], Ж. Пиаже [174], Л. Колберга [241], Дж. Тапп [248] и др.

Нравственная сфера личности рассматривается авторами как необходимое условие существования и эффективного функционирования человека в обществе. Нравственные нормы регулируют любые общественные взаимодействия, в том числе и связанные с профессиональной деятельностью. Основой для взаимодействий между людьми выступает нравственность. Данное психическое явление широко изучено как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Однако стоит сказать, что для изучения механизмов, лежащих в основе данного взаимодействия, не существует единого подхода. Изучение нравственных ориентиров как основы зрелости с позиций системно-субъектного подхода может способствовать разрешению данной проблемы.

В зарубежной психологии вопросы, связанные с исследованием нравственности, поднимаются во многих направлениях: психоанализе (З. Фрейд [212], Э. Эриксон [228] и др.), бихевиоризме (Б.Скиннер [199] и др.), гуманистической психологии (А. Маслоу [146] и др.), когнитивной психологии (А. Бандура [18], Л. Колберг [248] и др.).

З. Фрейд рассматривал нравственные нормы как преграды на пути удовлетворения человеком своих биологических потребностей. «Сексуальные влечения и агрессивные инстинкты, образуя глубинные, биологические по своей сущности основы личности, несовместимы с теми требованиями, которые навязывает ей социальная среда с ее нравственными нормами» [212, с. 17]. Отдельная личность, вступая в человеческое общество, жертвует удовлетворением своих влечений в пользу общества [212].

Изучение нравственности в психоанализе получило свое развитие в работах М. Хоффмана, рассматривающего взаимосвязь соблюдения нравственных норм с чувством страха и тревоги. Первоначальное предположение, что ребенок реализует нравственное поведение в результате страха перед наказанием, не было подтверждено. Напротив, ребенок, развивающийся в гармоничных семейных отношениях, демонстрирует большее усвоение нравственных стандартов [240].

Б. Скиннер утверждал, что терапевт способен укрепить нравственную сферу пациента, как и любое другое поведение, путем моментального и сравнительно постоянного подкрепления [199]. Таким образом, нельзя сказать, что автор выделял нравственную сферу в отдельную категорию изучения, приравнивая нравственное поведение к любому другому.

А. Маслоу говорил о возможности научной нравственности. Он разделил категории общечеловеческих ценностей, которые едины для всех, и ценностей определенных групп людей или специфических индивидов: «То, что я называю фундаментальными потребностями, скорее всего присуще всему человечеству, стало быть, у человечества есть и общие ценности. Но специфические потребности порождают и специфические ценности» [147, с. 103]. Согласно данной теории, нравственные ценности формируются на основе потребностей человека, из чего следует, что ценность формируется по отношению к тому объекту, который способен удовлетворить потребность человека.

А. Бандура говорит о развитии нравственной сферы через абстрактное моделирование – процесс, при котором «наблюдатели выделяют общие атрибуты, представленные в виде примеров в различных моделируемых реакциях, и формулируют правила для выработки поведения со сходными структурными характеристиками» [18, с. 65]. Человек, находясь в обществе, видит примеры нравственности, усваивает присущее ей поведение и воспроизводит в аналогичных ситуациях.

Абстрактное моделирование, по мнению А. Бандуры, служит инструментом развития моральных суждений. Моральные суждения – это процесс принятия социальных решений на основе многочисленных факторов [18].

Л. Колберг разработал концепцию морального развития человека. По его словам, индивид проходит три стадии морального развития: доморальную, конвенциональную и постконвенциональную. Результатом развития является, с его точки зрения, образование «внутренних моральных стандартов», т. е. своей «собственной» морали, в результате чего нравственное поведение реализуется добровольно, не вследствие боязни наказания, либо ожидания вознаграждения, а в

соответствии с собственными нравственными принципами. Причем третья стадия может быть никогда не достигнута. По словам Л. Колберга, большинство членов общества руководствуются второй стадией морального развития, где проявление нравственности является результатом общественных требований к индивиду. Факторами достижения постконвенциональной стадии автор выделяет социальные контакты, высокий уровень интеллекта, независимость от авторитетов [31; 241].

Концепция Л. Колберга была подтверждена в исследованиях различных авторов, связывающих проявление нравственных качеств в социальном взаимодействии с переживанием положительных эмоций (М. Браун, К. Колледж [234], Н. Айзенберг [237], Н.Д. Фешбах [238] и др.).

В отечественной психологии проблемы, связанные с исследованием нравственности, встречаются в работах психологов уже в конце XIX в. (М.И. Владиславлев [50], Н.Я. Грот [63] и др.), где основной проблемой является изучение природы нравственного долга и причины его исполнения.

Современное понимание нравственности в отечественной психологии как важнейшей характеристики личности, проявляющейся в фундаментальном отношении к миру и другим людям, заложено в работах С.Л. Рубинштейна [77]. С.Л. Рубинштейн пишет: «Моральное отношение к человеку – это любовное отношение к нему. Любовь выступает как утверждение бытия человека. Лишь через свое отношение к другому человеку человек существует как человек» [188, с. 387].

Психологические исследования советского периода подходили к изучению нравственной сферы как к социально обусловленному и взаимосвязанному с деятельностью результатом общественно-исторического развития. В данном случае нравственное развитие рассматривалось как интериоризация ребенком моральных норм и дальнейшая их реализация в нравственном поведении [151].

Б.С. Братусь видит изучение нравственности в психологии только в тесной связи с философией и с этикой как философской дисциплиной. Психология не может успешно развиваться вне связи с этикой, вне союза с философским

осмыслением категорий добра и зла. Нравственное сознание в понимании автора – инструмент отношения человека к окружающему его миру [37].

На современном этапе исследований имеется множество подходов к изучению нравственности. Поэтому, говоря о данной психологической категории, прежде всего следует определиться с терминологией, в частности с тем, как между собой взаимодействуют категории нравственности и морали. Существуют различные точки зрения на решение данной проблемы. Нередко мораль и нравственность употребляются как синонимы (А.А. Гусейнов [64], Б.О. Николаичев [163], Е.В. Субботский [206] и др.). Другие исследователи рассматривают мораль как идеал, а нравственность – как систему норм в социальной структуре (Б.Т. Лихачев [136] и др.). Также есть и обратная точка зрения, при которой нравственность выступает идеалом, а мораль общественными нормами (М.И. Бобнева [21], Б.С. Братусь [36], О.Г. Дробницкий [69] и др.). В ряде других работ под моралью подразумеваются нормы сообщества, а нравственность выступает индивидуальным свойством (Ю.И. Александров, К.А. Арутюнова [3], Д.В. Колесов [115], О.И. Мантонина [142], Н.В. Мельникова, Р.В. Овчарова [165] и др.) [129]. В нашем исследовании под нравственностью понимается индивидуальное свойство личности, основанное на нормах морали.

По словам А.Л. Журавлева, нравственность – это целостная система воззрений на должную социальную жизнь, с помощью которой выражается понимание сущности и бытия человека. Нравственность выступает ценностной основой общества и регулирует все сферы жизнедеятельности человека с целью достижения согласованности общественных, групповых и личных интересов [84, с. 193].

А.Б. Купрейченко анализирует подходы к формированию нравственности и создает авторскую модель, куда включает четыре основания нравственности: биологическое, духовное, социальное, прагматическое. Биологическое основание заключается в идее существования врожденного «морального инстинкта». Биологически обусловленная нравственность связана с развитием эмоциональной сферы и приобретением навыков взаимопомощи [128].

Духовное основание нравственности основано на развитых духовных потребностях, включенности в творческую и гуманитарную деятельность.

Возникновение нравственности на основании норм, диктуемых социумом, образует социальное основание нравственности [129, с. 57].

Последним А.Б. Купрейченко выделяет прагматическое основание нравственности, которое заключается в осознании полезности выполнения нравственных норм. Тип поведения и сознания, присущий данному основанию, основан на философской концепции «разумного эгоизма» и предполагает, что в основе нравственного поведения лежит стремление индивида к максимизации своего этического статуса, а вероятность нравственного поведения можно калькулировать [128].

А.Б. Купрейченко подчеркивает, что биологическое основание не менее важно, чем остальные: «Анализируя психологические предпосылки, факторы, механизмы формирования нравственности личности, нравственного самоопределения субъекта, нельзя забывать о биологической природе человека, о физиологическом субстрате психики, которые играют свою роль и в таких сложных психических явлениях, как нравственное развитие личности, и влияние которых не всегда может быть скорректировано воздействием на психологическом уровне» [129, с. 43].

Ю.И. Александров с соавторами выделяют другой аспект прагматической характеристики нравственности. Ученые тесно связывают категории нравственности и субъективного опыта и замечают, что нравственность, основанная на выполнении норм морали, необходима для достижения коллективных целей и сохранения общества. Личность, обладая нравственностью, согласует свои действия с общественной необходимостью для организации групповой деятельности. Инструментом данного согласования выступает мораль [5, с. 199]. По словам Ю.И. Александрова: «в мире нет объективно плохого или хорошего» [3, с. 343], объективно нравственного или безнравственного. Разделение на «хорошее» разрешенное и «плохое» запрещенное является

следствием коллективной цели индивидов. Критерий нравственности соответствует полезности для общества [3].

Исходя из этого, под нравственностью понимается характеристика психологической структуры личности, формирующаяся при взаимодействии с моралью сообщества в социокультурной среде и необходимая для оценки индивидом своих поступков с точки зрения общества [2, 3, 4].

Нравственность характеризует отношения между различными элементами субъективного опыта. На основе нравственности происходит оценка этих элементов, по критерию того, насколько они в данный момент приемлемы, насколько способствуют достижению коллективных целей. Если данные действия являются приемлемыми, т.е. нравственными, происходит их актуализация, что: «обеспечивает реализацию разных действий индивида» [3, с. 345]. В этом случае, нравственность выступает как инструмент адаптации индивида к социокультурной среде и присутствует в той или иной мере в любом поведении [2].

А.Н. Бражникова определяет нравственность как психологический феномен, представляющий собой «преломление норм и принципов морали через себя, через свои психологические особенности и своеобразие жизненного пути, внутреннее принятие их как своих собственных» [34, с. 82]. Нравственность рассматривается автором как качественная характеристика человеческой психики, выступающая высшим уровнем психологической организации жизни и деятельности человека [34, с. 82].

По словам Н. В. Мельниковой и О.В. Коноваловой, нравственность заключается в добровольном согласовании чувств, интересов, стремлений и действий граждан с интересами всего общества. Как замечают авторы: «Нравственность утверждает обязанность того или иного поведения, ориентируя ... на нравственные идеалы, обеспечивает взаимопонимание, сплоченность, прочность общения в общности» [150, с. 45–46].

С.Е. Матушкин определяет нравственность как совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного

мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность [149, с. 17]. Инструментом, устанавливающим правила нравственности, автор видит общество [149, с. 11].

М.Ю. Колпакова связывает нравственность с духовностью, но замечает, что эти понятия не могут быть взаимозаменяемы. По словам автора, нравственность проявляется в отношении к людям, миру, природе и в поступках, конкретных действиях. Духовность же проявляется в том смысле, какой несут для человека его действия, поступки и отношения с другими людьми. По мнению автора, нравственное отношение к миру должно иметь духовные истоки [116].

И.А. Мироненко сосредоточивается на противопоставлении нравственного поведения и естественного (биологического). С точки зрения автора в основе нравственности лежит противоречие между естественным и должным. Нравственность выступает специфическим социально-психологическим феноменом, который возникает как результат противоречия между природой и культурой, когда требования общественных норм вынуждают человека проявлять «неестественное» поведение [151].

В этике нравственность – это сфера свободы личности, при которой общественные и общечеловеческие требования совпадают с внутренними побуждениями, благодаря личной сознательности, переходящей в склонность творить добро [202].

Таким образом, изучив различные подходы к понятию «нравственность», мы можем прийти к выводу о том, что это сложный по характеру и строению феномен человеческой жизни. Нравственные законы пронизывают большинство общественных взаимоотношений, где служат регулятором для сохранения социума.

В основе нашего исследования лежит концепция нравственности Ю.И. Александрова, где данная категория рассматривается как характеристика психологической структуры личности, формирующаяся при взаимодействии с моралью сообщества в социокультурной среде и необходимая для оценки индивидом своих поступков с точки зрения общества [2, 3, 4]. Критерий

нравственности соответствует полезности для общества, а сама она выступает как инструмент адаптации индивида к социокультурной среде и присутствует в той или иной мере в любом поведении [2, 3].

Данная теория соответствует подходу Л.Н. Антиловой к пониманию нравственных ориентиров [9], на котором основывается наше исследование. Нравственность выступает инструментом оценки поведения как допустимого или недопустимого. Нравственность лежит в основе нравственных ориентиров как закрепленных личностью представлений о нравственном, наиболее значимых для неё. Соответствие данных представлений проявляемому поведению, включенность их в процесс регуляции при взаимодействии индивида с обществом, ведет к образованию зрелости как согласованности разделяемых личностью ценностей и реализуемой на основе данных ценностей активности. Данный подход позволяет рассмотреть нравственные ориентиры как основу для индивидуально-личностного ресурса профессионального становления, т.к. индивид, при наличии согласованных нравственных ориентиров выполняет ту профессиональную деятельность, на которую направлена его личность.

В своих работах [34; 68; 74; 81; 153; 178] исследователи, изучающие взаимосвязь нравственных ориентиров и профессионального становления, исходят из принципа единства человеческого развития. Данный фундаментальный принцип был предложен Б.Г. Ананьевым: «Во всех видах развития, какими бы они ни представлялись специализированными, проявляется единство развития человека как сложнейшего организма, личности, субъекта, индивидуальности» [7, с. 26]. Таким образом, в основе профессионального становления личности лежат качества, приобретенные ею на различных этапах общего развития. Важнейшим качеством выступают нравственные ориентиры, служащие инструментом эффективного социального взаимодействия. И.Е. Булатников по этому поводу пишет: «Будущий специалист – не просто носитель формальных технических функций, он еще и человек, личность, гражданин, основное предназначение которого – участие в жизни и делах общества ... что предполагает обретение им в условиях воспитательной системы образовательного

учреждения опыта эффективного, гуманного социального взаимодействия, восприятия и понимания других людей, оказания им помощи и поддержки» [42, с. 119].

Проблема значимости нравственной сферы в профессиональном становлении поднимается во множестве работ [34; 68; 74; 81; 153; 178]. Авторы не применяют термин «ресурс», но вместе с тем называют развитую нравственную сферу одной из важнейших предпосылок для достижения высокого уровня профессионального становления.

Одним из них является Н.С. Пряжников, тесно связывающий личностное развитие и профессиональное становление человека. Изучая профессиональное самоопределение, автор замечает, что профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего, а в высших своих проявлениях они почти сливаются. Высшим уровнем личностного и профессионального самоопределения является нравственный, ценностно-смысловой уровень, оказывающий большое влияние на профессиональное самоопределение и профессиональное становление человека [178].

А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и А.К. Маркова рассматривают нравственные ориентиры как необходимую предпосылку для успешного профессионального становления. Авторы рассматривают практическое применение сформированной нравственной сферы в контексте профессиональной деятельности. Формирование нравственных механизмов регуляции поведения и отношений является важнейшей задачей развития профессионализма. Развитие профессионала должно обязательно сопровождаться формированием позитивного отношения к моральным и этическим нормам поведения и отношений [68]. Таким образом, нравственные ориентиры как инструмент социальной регуляции является необходимым ресурсом для профессионального становления, но в то же время их механизмы также изменяются, преломляясь через ценности выбранной профессии.

Тех же позиций придерживается Л.М. Митина. Автор тесно связывает процесс личностного развития со становлением профессионала. В свою очередь

ключевым компонентом личностного развития выступает ценностно-нравственная сфера и ее использование в жизни человека. Под личностным развитием подразумевается стратегия высвобождения внутренних ресурсов, что ведет к способности решения ценностно-нравственных проблем и противостояния среде, активного воздействия на нее, возможности творческих проявлений. Говоря о конкретном характере взаимодействия профессионального становления и ценностных ориентаций как элемента нравственных ориентиров, Л.М. Митина замечает, что характер выбора пути профессионального становления зависит от внутренней позиции личностных ценностей, способных выступать мотивом жизнедеятельности и саморазвития человека [153]. Таким образом, Л.М. Митина указывает на ресурсную характеристику ценностно-нравственной сферы, которая необходима для выбора пути профессионального становления.

О важности роли ресурса нравственных ориентиров в процессе профессионального становления говорит Е.П. Ермолаева, выделяя морально-нравственные индивидуальные ориентиры личности как один из элементов схемы взаимодействия трех сфер: человек, общество и профессия. Соответствие нравственных ориентиров общественным потребностям в профессиональной деятельности получило название «социально-нравственная субъектность профессионала», которая детерминирует социальную значимость профессиональных поступков [81]. Также Е.П. Ермолаева говорит о большой значимости соответствия уровней развития в нравственной и профессиональной сферах. По словам автора, при отставании ценностно-нравственного формирования от этапов карьерного роста могут возникать непредсказуемые социально-психологические эффекты [80].

А.С. Капто также пишет о невозможности эффективного выполнения профессиональной деятельности без духовно-нравственных характеристик человека. «Нравственность пронизывает все сферы и стороны человеческой практики» [109, с. 34]. Выделяя этический аспект профессионализма, автор помещает в его основу сферы нравственных отношений людей в профессиональной деятельности, их моральные и ценностные установки,

поведенческие приоритеты, а также нравственно-этические критерии поступков, совершаемых человеком в контактах с коллегами по работе, в коллективе, обществе [109].

В.А. Цвык также говорит о нравственной регуляции профессиональных отношений, основанной на нравственных нормах, требованиях, идеалах, представлениях, направленных на конкретную профессию [221]. Автор отмечает, что профессиональные ценности, выполняющие роль регулятивного механизма конкретной профессиональной деятельности, отражают нравственные нормы всего общества в конкретной профессии. По словам автора, «подлинный профессионализм неизбежно включает в себя нравственную компоненту» [221, с. 31].

Наиболее детально проблему ресурсного потенциала нравственной сферы в профессиональном становлении изучил С.А. Дружилов. Изучая «индивидуальный ресурс профессионального развития» [73] человека, С.А. Дружилов понимает под ним «с одной стороны, реальные профессиональные возможности, его готовность к эффективной профессиональной деятельности, с другой – нереализованные (пока) профессиональные свойства, внутренние резервы человека» [73, с. 38]. Главным компонентом данного ресурса С.А. Дружилов выделяет нравственную сферу личности. Автор пишет: «Важнейшей ресурсной составляющей, обеспечивающей прогрессивное развитие профессионала, являются морально-нравственные ценности, совпадающие с общечеловеческими ценностями» [75].

Автор исходит из того, что смысл конкретной трудовой деятельности, а следовательно, и профессионального становления в ней, всегда определяется в контексте всего жизненного пути. В то же время источниками смысла реализации деятельности для человека являются нравственные ценности. Игнорирование человеком нравственных ценностей, принятых профессиональным сообществом, отступление от них, деструктивная профессиональная направленность, искаженное восприятие смысла деятельности приводят к профессиональной маргинальности. Таким образом, автор отводит решающее значение ресурсу нравственных ориентиров, утверждая, что

нравственность должна рассматриваться как необходимая предпосылка формирования профессионализма [74].

На основании представленных теорий можно заключить, что нравственные ориентиры являются одним из ключевых компонентов ресурса профессионального становления, с одной стороны, выступая необходимой предпосылкой (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова [68], Л.М. Митина [153] и др.), с другой стороны, непосредственно влияя на процесс профессионального становления (С.А. Дружилов [75], Е.П. Ермолаева [80], А.С. Капто [109], Н.С. Пряжников [178], В.А. Цвык [221] и др.).

Также стоит заметить, что существует определенный перечень профессий, где ресурс нравственных ориентиров приобретает особую значимость в процессе профессионального становления. К профессиональным сферам, требующим повышенного внимания к нравственной стороне выполняемых функций, различные авторы относят врачебную, психологическую, педагогическую, юридическую и управленческую деятельность, а также социальную работу [34]. В результате ряд ученых в своих работах рассматривают нравственные ориентиры в контексте конкретной профессии.

А.А. Афашагова изучает в частности педагогическую деятельность и замечает, что многое в деятельности педагога определяется сформированностью его нравственных качеств, которые проявляются в процессе педагогической деятельности и говорят об уровне сформированности его нравственной культуры [17].

Е.Г. Желева изучает профессиональное становление медицинского специалиста. В гармонично оформленной личности медицинского специалиста, по мнению автора, обязательно присутствует нравственная сторона. К особо ценным профессиональным качествам Е.Г. Желева относит: «навыки и способности к сопереживанию, отзывчивости и сочувствию; искренности, уважению и пониманию; доверию к партнеру; тактичностью, благоразумию, справедливости, честности, целостности и творческому мышлению» [83, с. 209].

Д.В. Калинин пишет о большой значимости профессионализма, ценностных установок, нравственности и культуры в правоохранительных органах, так как именно данная сфера располагается в условиях властоприменительных отношений со всеми членами общества [106].

В.М. Соколов и А.И. Турчинов с соавторами изучают нравственные основы гражданского служащего и замечают, что основным условием эффективного осуществления государственным служащим своей деятельности является позитивное восприятие его в общественном мнении, в том числе с точки зрения нравственных норм [61].

Ключевым этапом профессионального становления при исследовании нравственных ориентиров является получение высшего образования. Обучение в вузе тесно связано с нравственной сферой, так как институт высшего профессионального образования имеет возможности в становлении культуры будущего специалиста, удовлетворяя потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, сохраняя и приумножая нравственные и культурные ценности общества [229]. Немаловажным является и то, что студенты вузов, в большинстве своем, находятся на этапе юности [127]: «наиболее интенсивном периоде развития человека, что связано с накоплением потенциала в когнитивной, личностной и эмоциональной областях» [131, с. 31]. Вместе с тем, в настоящее время принято говорить о существовании определенного кризиса высшего образования: «Молодежь стала неспособна воспринимать ценностно-смысловой опыт, передаваемый предшествующими поколениями, поскольку ей уже предзадан профессиональный фокус ... это приводит к возникновению явления нравственной деградации общества» [213, с. 59]. По словам Н.Е. Скриповой, процесс образования, сам по себе, не дает гарантии наличия высокого уровня нравственной воспитанности [200]. Именно поэтому проблема нравственного воспитания в процессе обучения сегодня особенно актуальна.

Л.М. Митина, говоря о профессиональном становлении учащихся, заявляет о необходимости развития нравственной сферы личности одновременно с интеллектуальной, а также о неправомерности технократического подхода к

профессиональному становлению, не рассматривающего категории нравственности, совести, человеческого достоинства [153].

Н.С. Пряжников выделяет профессиональное образование важным этапом развития субъекта труда, и отдельным аспектом данного этапа является формирование ценностно-смысловой, нравственной основы будущего специалиста [179].

По словам А.Н. Бражниковой, в период обучения нравственные качества и чувства человека развиваются наиболее активно, формируются ценностные ориентации и т. д. [34].

И.С. Рыбина говорит о периоде профессионального образования как об особом этапе личностного становления каждого человека, поскольку в этот момент кроме постижения специальных знаний утверждается его нравственная позиция. Становление профессионала должно быть связано с саморазвитием его нравственности, уважением труда другого человека, постижением личностного смысла своей профессиональной деятельности и раскрытия своего профессионально-нравственного потенциала в ней [187].

По словам А.А. Царана, нравственный аспект в профессиональной деятельности приобретает особую актуальность. Проблема нравственности студентов, обладающих при выпуске из вуза не только профессиональными компетенциями, но и нравственным потенциалом, является одной из актуальных для России [220]. Связано это с тем, что нравственная и профессиональная сферы находятся в тесном взаимоотношении. По словам автора, проблема качественного профессионального обучения очень актуальна в части усиления нравственного компонента [219].

Как утверждает В.И. Валовик, не существует профессий, в которых нравственность не имела бы значения. Рассматривая нравственные аспекты профессии, необходимо придавать ключевое значение ее социальной ценности и нравственной позитивности результатов деятельности, что ведет к возможности рассмотрения их как обязательных требований профессиональной подготовки [44].

На основе данных работ можно заключить, что на этапе обучения нравственные ориентиры, отражая общие этические ценности, принятые в социуме, служат основой для формирования специфических профессиональных ценностей, принятых в той профессии, которой овладевает студент.

Таким образом, при теоретическом осмыслении вопроса о нравственных ориентирах в контексте ресурсов профессионального становления нами были проанализированы различные теории и концепции. Все многообразие представленных подходов сходится в одном: нравственные ориентиры играют важнейшую роль в протекании профессионального становления и в эффективности профессиональной деятельности. Это утверждение будет заложено в основу нашего исследования, где мы продолжим изучать нравственные ориентиры как основу индивидуально-личностного ресурса профессионального становления.

Выводы по первой главе

Проведенный теоретический анализ, позволяет сделать следующие выводы.

Проблема изучения зрелости далека от разрешения. На сегодняшний день существует целый ряд различных концепций и теорий, однако необходимо полное, системное изучение данной проблемы для понимания того, какое значение имеет зрелость при взаимодействии человека с окружающим миром, как наличие зрелости может способствовать повышению результативности этого взаимодействия.

Разрешение данной проблемы, на наш взгляд, возможно при применении системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко) к изучаемой категории. В контексте данного подхода зрелость проявляется в согласовании задач личности с интегративными возможностями субъекта (Е.А. Сергиенко). В результате этого индивид, обладая зрелостью, проявляет активность на основе собственных мотивов, а не стимулов внешней среды, что приводит к повышению продуктивности реализуемой деятельности. В случае зрелого поведения субъект

создает сложную систему психической организации, в результате чего осуществляет деятельность, которая соответствует его личностной направленности и его уровню субъектности. Данные характеристики зрелости приближают ее к понятию ресурса, ведь по мнению множества авторов, ресурсы – это физические и духовные возможности человека, обеспечивающие достижение жизненных целей, оказывающие прямое влияние на эффективность деятельности (В.А. Бодров, С.Л. Соловьева, С.А. Хазова и др.). Таким образом, ресурсы и зрелость обладают общей характеристикой, а их наличие сказывается на эффективности достижения целей. Данный вывод позволяет рассматривать зрелость как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов.

Также, в результате теоретического анализа, была решена проблема определения базовых компонентов зрелости, согласованность которых ведет к её возникновению. Т.к. большинство авторов, одним из важнейших критериев зрелости выделяют высокий уровень нравственного развития, наличие у индивида нравственных качеств (Л.А. Головей, В.И. Матис, Г.С. Сухобская, Н.Е. Харламенкова Е.Л. Холодцева и др.), в качестве основы зрелости были выделены нравственные ориентиры как базовые элементы нравственного сознания, обеспечивающие направленность социального поведения индивидов, отвечающие за выбор целей, ценностей, способов регуляции поведения (Л.Н. Антилогова). Нравственные ориентиры, в основе которых лежит ценностно-смысловая сфера, с одной стороны задают общий вектор активности и развития индивида, что говорит о включенности их в структуру личности. С другой стороны, они также представлены и на уровне субъекта, т.к. в нравственных ориентирах заложены регулятивные способности, обеспечивающие достижение значимых ценностей через контроль собственного поведения. Рассмотренная природа нравственных ориентиров позволяет выделить их структурные компоненты, расположенные на уровнях личности и субъекта: на уровне личности структуру нравственных ориентиров составляет система значимых ценностей и личностных смыслов, на уровне субъекта нравственные ориентиры представлены в виде механизмов

регуляции поведения. Наличие нравственных ориентиров обеспечивается согласованностью ценностно-смысловой сферы личности с регулятивными способностями субъекта. Это приводит к тому, что поведение направляется и регулируется личностно значимыми ценностями, а не воздействием окружающей действительности. В результате этого индивид, выступая как субъект, выбирает те способы взаимодействия с окружающим миром, которые соответствуют его личностной направленности, а не ситуативным факторам внешней среды, что способствует повышению эффективности и гармоничности данного процесса, что, в свою очередь, служит доказательством наличия зрелых отношений со средой.

Также стоит сказать, что выделение нравственных ориентиров в качестве основы зрелости, направляет её, прежде всего на социальную сферу, т.к. нравственное взаимодействие рассматривается авторами как высшая форма социального взаимодействия (Л.Н. Антилогова, С.Л. Рубинштейн и др.). К социальной сфере взаимодействия человека с миром относится и категория профессионального становления. В этом случае наличие зрелости, обеспечиваемое нравственными ориентирами, представляется как условие достижения высокого уровня успешности профессионального становления через принятие личностью ценностей получаемой профессии и добровольное их осуществление в рамках реализуемой деятельности. Это позволяет рассматривать её как ресурс профессионального становления студентов.

При изучении механизмов регуляции поведения мы основывались на концепции Е.А. Сергиенко, которая предлагает ментальный конструкт «контроль поведения», относящийся к классу феноменов саморегуляции и основанный на положении о единстве когнитивных, эмоциональных и исполнительных (волевых) компонентов психической организации. Конструкт представляет собой психологический уровень регуляции поведения, основанный на индивидуальных ресурсах, необходимых для обеспечения целенаправленного поведения (Е.А. Сергиенко). В связи с тем, что контроль поведения – это свойство субъекта, служащее ему для регуляции поведения при достижении определенной цели, мы

полагаем, что именно контроль поведения можно рассматривать в качестве составляющей нравственных ориентиров, представленной в субъекте. Это связано с тем, что важными характеристиками нравственных ориентиров являются, во-первых, добровольное, осознанное следование определенным нормам, что подчеркивается множеством авторов (Л.Н. Антилогова, М.И. Боровский, А.Н. Бражникова, Н.Д. Зотов и др.), а во-вторых, активность, реализуемая на основе нравственных ориентиров связана с достижением значимых для субъекта целей.

При изучении проблемы ресурсов мы пришли к выводу, что зрелость относится к классу ресурсов, необходимых человеку для эффективного социального взаимодействия. Содержательной характеристикой такого рода ресурсов ряд авторов называют саморегуляцию субъекта (Ф. Баумейстер, Т.П. Жарикова, П.В. Звенигородский, А.А. Лекалов, Е.А. Сергиенко, Н.С. Терехина и др.). В то же время процессы регуляции собственного поведения, основанные на конструкте «контроль поведения», служат критерием построения зрелых межличностных отношений (Н.Е. Харламенкова).

Другой составляющей ресурсов социального взаимодействия авторы выделяют ценности личности, определяя их как основу ресурса (Т.И. Ежевская, С.А. Калашникова, К. Муздыбаев и др.). С помощью ценностно-смыслового измерения личность способна действовать надситуативно, устраняя противоречия с жизненной средой, преодолевая неблагоприятные жизненные обстоятельства. В основе проявления зрелости также лежит стремление делать то, что соответствует жизненным смыслам человека (Е.А. Сергиенко), его способность к поведению, определяемому степенью интериоризации этических ценностей (Н.Е. Харламенкова).

Контроль поведения и ценностно-смысловая сфера также являются компонентами нравственных ориентиров личности. Все это тесно связывает понятия «нравственные ориентиры», «зрелость» и «ресурс». В результате зрелость может выступать ресурсом, основой для которого выступает согласованность субъектных и личностных компонентов нравственных ориентиров. Мы считаем, что зрелость и ресурс – не тождественные понятия, но

понятия взаимообусловленные, и нам представляется возможным и вполне логичным трактовать зрелость как индивидуально-личностный ресурс. Зрелое поведение возможно только тогда, когда субъектные и личностные элементы находятся в согласованности и гармонии, что ведет к осознанному достижению поставленных целей и гармоничному развитию личности. Таким образом, зрелость, на основе согласованных нравственных ориентиров, служит индивидуально-личностным ресурсом для любых форм развития.

Что касается профессионального становления, данная категория широко изучена в отечественной и зарубежной психологии. Авторами рассмотрены и изучены различные аспекты профессионального становления: предложены различные периодизации данного процесса (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.), рассмотрены качества, необходимые для достижения профессионализма в трудовой деятельности (В.А. Бодров, Е.П. Ермолаева, Д.Н. Завалишина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.), также феномен профессионального становления изучен с точки зрения акмеологии (А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.). В категорию профессионального становления включены процессы профессиональной подготовки и овладения профессией в вузе, изучаемые в нашей работе. Профессиональное становление понимается нами как «формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека» (Э.Ф. Зеер).

Говоря об эмпирическом изучении профессионального становления, мы основываемся на работе Л.Е. Шубиной, выделяющей следующие показатели: показатель знания и понимания материала; показатель использования знаний; показатель познавательной самостоятельности; показатель личностного (ценностного) отношения к изучаемому предмету; показатель личной удовлетворенности ходом и результатами учебно-познавательной деятельности.

Что касается исследований взаимосвязи нравственных ориентиров и профессионального становления, в работах данного направления нравственность рассматривается как характеристика психологической структуры личности, формирующаяся в социокультурной среде и необходимая для оценки индивидом своих поступков с точки зрения общества. В случае положительной оценки, происходит актуализация данных поступков в деятельности (Ю.И. Александров).

Работы, изучающие нравственную сферу в контексте профессионального становления, рассматривают её как необходимую предпосылку (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А. К. Маркова, Л.М. Митина и др.) и как важнейшую сторону данного процесса (Е.П. Ермолаева, С.А. Дружилов, Н.С. Пряжников и др.). Авторы также выделяют процесс обучения в вузе как один из этапов профессионального становления, где нравственные ориентиры выступают основой для ресурса зрелости, приобретая особое значение (А.Н. Бражникова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников и др.). Однако, несмотря на это, до сих пор остается неизученной природа тех психических явлений, наличие которых ведет к появлению зрелых отношений со средой и эмпирически не проверена та роль, которую играет зрелость в профессиональном становлении. Благодаря теоретическим основаниям системно-субъектного подхода Е.А. Сергиенко стало возможным применение существующих методик для изучения зрелости, в основе которой лежат нравственные ориентиры как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов.

Исследование зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления дает возможность изучить особенности данных категорий у студентов, рассмотреть факторы успешности профессионального становления на этапе обучения в вузе, формирования профессиональных компетенций, профессиональных знаний, умений и навыков.

Глава 2. Организация и методы исследования зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов

2.1. Процедура проведения эмпирического исследования: методы и характеристика выборки

Организация эмпирического исследования определялась целью работы: изучение зрелости студентов с позиций системно-субъектного подхода как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления.

В соответствии с целью исследования была сформирована выборка.

Исследование зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов было проведено на базе ряда высших учебных заведений Челябинской и Курганской областей. Исследование проводилось с 2015 по 2018 годы.

Общее число студентов, принявших участие в исследовании, – 256 человек. Юноши представлены в выборке в количестве 67 человек, 189 человек – девушки. Студенты обучаются в Челябинском (68%) и Курганском (32%) регионах, в Челябинском государственном университете (175 человек), Курганском государственном университете (60 человек) и Курганском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (21 человек). Испытуемые обучаются по направлениям: бизнес-информатика и прикладная информатика (31 человек), государственное и муниципальное управление (68 человек), психология (71 человек), специальное (дефектологическое) образование (10 человек), физическое воспитание (8 человек), юриспруденция (68 человек). Также представленные в выборке студенты находятся на различных курсах обучения. На I курсе обучаются 84 человека, на II курсе – 19 человек, на III курсе – 70 человек и на IV курсе – 83 человека. Возраст испытуемых, представленных в выборке: от 17 до 23 лет.

Исследование проводилось в рамках образовательного процесса.

В соответствии с целью и поставленными задачами исследование проводилось в несколько этапов: на первом этапе были изучены показатели профессионального становления и компоненты зрелости всей выборки ($N = 256$). В соответствии с проведенным теоретическим анализом существующих на сегодняшний день исследований в качестве показателей профессионального становления были выделены:

1. показатель знания и понимания материала;
2. показатель использования знаний;
3. показатель познавательной самостоятельности;
4. показатель личностного (ценностного) отношения к изучаемому предмету;
5. показатель личной удовлетворенности ходом и результатами учебно-познавательной деятельности [227].

Проведенный теоретический анализ проблемы позволил выделить свойство психики, выступающее основой изучаемой категории «зрелость». Этим свойством в контексте проведенного исследования являются нравственные ориентиры, обеспечивающие общую направленность поведения индивида, а также выбор способов регуляции поведения (Л.Н. Антилогова). В результате рассмотрения подходов к изучению нравственных ориентиров было выявлено, что их структура представлена на нескольких уровнях организации человеческой психики: личности и субъекта. Личностные компоненты представлены в форме значимых ценностей и личностных смыслов [9].

Компоненты на уровне субъекта отвечают за непосредственную реализацию активности на основе ценностно-смысловой сферы. В основе данной реализации лежит регуляция поведения на основе принятых человеком нравственных ориентиров, т. к. нравственная сфера и механизмы регуляции поведения – две неразрывно связанных категории, что подтверждают работы множества ученых (А.П. Вардомацкий [45], М.И. Воловикова [52], И.А. Зайцева [88], Н.Д. Зотов [98] и др.).

Теоретической основой изучения процессов регуляции поведения выступает теория Е.А. Сергиенко, позволяющая рассматривать конструкт «контроль поведения» – «психологический уровень регуляции, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека» [198, с. 18] на трех уровнях: эмоциональном, волевом и когнитивном [198]. Согласованность личностных и субъектных компонентов нравственных ориентиров приводит к наличию зрелости, что позволяет эмпирически рассматривать ее через обозначенные компоненты.

На втором этапе исследования были выявлены и изучены различия в компонентах нравственных ориентиров студентов, находящихся на разных курсах обучения. Для этого из имеющейся выборки было сформировано три группы ($N = 256$): студенты I курса ($N = 84$), студенты II-III курсов ($N = 89$) и студенты IV курса ($N = 83$). Студенты II и III курсов в процессе исследования были объединены, т. к. данная группа прошла стадию адаптации к обучению в вузе и имеют более сформированное представление о выбранной ими профессии и своей дальнейшей профессиональной деятельности. На следующем, третьем этапе для изучения различий в нравственных ориентирах студентов с различной профессиональной направленностью из имеющейся выборки была сформирована подвыборка, состоящая из двух групп с различной профессиональной направленностью обучения ($N = 59$). Были отобраны студенты, обучающиеся на факультете психологии и педагогики ($N = 28$), получаемая специальность соответствует типу профессий «человек – человек» [113], а также студенты, обучающиеся в институте информационных технологий ($N = 31$), получаемая специальность которых соответствует типу профессий «человек – знаковая система» [113]. Студенты данной подвыборки обучаются на I курсе, поэтому перед нами не стояла задача выявить различия, связанные с разным возрастом и этапом обучения.

Также в рамках проводимого исследования были изучены различия в согласованности декларируемых ценностей с их проявлением в реальном поведении между студентами с различной профессиональной направленностью.

Используя результаты изучения ценностной сферы методом тестирования, входящей в личностный компонент нравственных ориентиров, были выделены три ценности (доброта, самостоятельность, гедонизм), средний показатель по которым был выше, чем по остальным ценностям, соответственно, данные ценности в обеих группах являются наиболее значимыми. На данном этапе стояла задача изучить, проявляют ли испытуемые активность в реальной жизни, соответствующую тем ценностям, которые они декларировали для себя как наиболее важные и значимые. Для этой цели нами был выбран метод нарратива, т. к. он позволяет наиболее полно реконструировать события жизни человека через призму его позиции. По словам О.В. Гавриченко, понимание человеком текста и понимание самого себя аналогичны [57], в результате чего данный метод удовлетворяет поставленным задачам по поиску критерия согласованности значимых ценностей с реальным поведением.

На четвертом этапе исследования был проведен факторный анализ компонентов нравственных ориентиров. Факторный анализ позволил решить задачу, связанную с структурированием полученных на первом этапе исходных переменных [161]. Результаты факторного анализа также позволили подробно рассмотреть структуру компонентов нравственных ориентиров и взаимосвязи между ними, а также проследить, какие именно из компонентов нравственных ориентиров обеспечивают наличие у человека зрелости как согласованности личностной направленности и возможностей субъекта.

На пятом этапе исследования были выявлены и проанализированы значимые взаимосвязи между выделенными факторами и показателями профессионального становления для изучения взаимосвязи данной психологической категории с категорией «зрелость». Для более полного изучения взаимосвязи данных сфер дополнительно были проанализированы корреляции показателей профессионального становления с факторами, выступающими компонентами нравственных ориентиров.

На заключительном, шестом этапе решалась задача обоснования зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления. Для

этого необходимо было сегментировать выборку ($N = 256$) на три группы по показателям успешности профессионального становления на текущем этапе обучения в вузе. После разделения на группы мы сравнили показатель зрелости между ними для обоснования данной категории как ресурса профессионального становления у испытуемых. Также был проведен сравнительный анализ факторов, выступающих компонентами нравственных ориентиров, с целью нахождения других особенностей между группами с различной успешностью профессионального становления.

Достоверность результатов проведенного исследования обеспечивалась согласованностью методологических положений, теоретическим анализом и обоснованием изучаемых проблем, соответствием целям и задачам работы методов исследования, а также использованием методов математической статистики.

Используемые в ходе эмпирического исследования методы можно разделить на следующие группы.

1. Методы исследования нравственных ориентиров, их основных структурных компонентов.
2. Методы исследования профессионального становления студентов.
3. Нарративные методы исследования согласованности личностных компонентов нравственных ориентиров с реальным поведением.
4. Методы математической обработки данных.

Методологической основой исследования зрелости является системно-субъектный подход, разработанный Е.А. Сергиенко [196] и постулирующий положения о соотношении категорий субъекта и личности. При исследовании нравственных ориентиров как основы зрелости мы также основывались на теории Л.Н. Антиловой, рассматривающей их как «базовый элемент нравственного сознания, обеспечивающий общую направленность поведения индивидов, социально значимый выбор ими целей, ценностей, способов регуляции поведения, его форм и стиля» [9]. Система ценностей и ценностных ориентаций, по словам автора, выступает как стержень личности, определяющий ее направленность [11].

Данные ценности находят свое выражение в активном нравственном отношении к окружающему миру, «в котором субъект выступает как активный носитель и «проводник» нравственных ценностей ..., способный к устойчивому нравственному поведению и самосовершенствованию, ответственно подходящий к принятию моральных решений, непримиримо относящийся к аморальным проявлениям, открыто выражающий свою нравственную позицию» [9]. На основании данных утверждений можно заключить, что нравственные ориентиры являются психологической категорией, представленной на двух уровнях организации психики: субъекта и личности. Компоненты нравственных ориентиров на уровне личности отражены в ценностно-смысловой сфере. На уровне субъекта нравственные ориентиры проявляются в когнитивном, эмоциональном и волевом уровнях контроля поведения. В соответствии с данным подходом были подобраны методики изучения нравственных ориентиров как основы зрелости. Для изучения личностного уровня нами были использованы методики: «Ценностный опросник» Ш. Шварца, «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева. При изучении компонентов на уровне субъекта применялись методики: «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса для изучения эмоционального уровня, «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой для изучения когнитивных механизмов контроля поведения, и «Контроль за действием» Ю. Куля для изучения волевой регуляции.

Для хранения и обработки данных использовалось программное обеспечение IBM SPSS Statistics 20 –статистический пакет, используемый для профессионального компьютерного анализа данных [160].

Кратко рассмотрим характеристики подобранных методик.

С целью исследования смысловых компонентов ценностно-смысловой сферы нами был использован **«Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева**. Данная методика представляет собой адаптированную версию методики «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL), авторы Дж. Крамбо и Л. Махолик [236]. Методика позволяет получить результаты по показателю

«Общий уровень осмысленности жизни», который в свою очередь подразделяется на пять субшкал: «Цели в жизни» характеризует «наличие или отсутствие в жизни человека целей в будущем, которые придают жизни осмысленность и временную перспективу» [134, с. 15]; «Процесс жизни» как показатель оценки эмоциональной насыщенности и осмысленности процесса жизни испытуемым; «Результативность жизни» отражает оценку осмысленности пройденного отрезка жизни; «Локус контроля-Я» отражает представление о себе как о сильной личности, способной построить жизнь в соответствии с поставленными целями и представлении о её смысле, и «Локус контроля-жизнь» как чувство контроля над собственной жизнью. Таким образом, данная методика позволяет достаточно полно изучить смысловую сферу личности в ее неоднородности, которую подчеркивает автор методики [134].

Для изучения значимых ценностей личности мы использовали методику **«Ценностный опросник» Ш. Шварца**. При изучении человеческих ценностей автор рассматривает их как когнитивные представления, основанные на потребностях организма. Ш. Шварц выделяет три наиболее важных типа таких потребностей: биологические потребности, потребности межличностного взаимодействия и потребности социального благополучия и выживания. Основываясь на выделенных потребностях, автор выделил восемь сфер ценностей: удовольствие, безопасность, социальная власть, социальные достижения, просоциальная сфера, сфера социальных норм и конформизма и зрелость [244]. Принимая во внимание предшествующие исследования М. Рокича [186; 243] и беря за основу выделенные им ценности, автор иначе интерпретирует понятие ценностных ориентаций, что отражается в подходе, согласно которому ценности личности существуют на двух уровнях. Первый уровень нормативных идеалов стабилен, в нем отражены жизненные принципы человека о должном поведении. Второй уровень, уровень индивидуальных приоритетов, зависит от конкретной внешней среды и соотносится с реальными поступками человека [111; 246].

Сама методика измеряет значимость десяти типов ценностей: безопасность, власть, гедонизм, доброта, достижения, конформность, самостоятельность, стимуляция, традиции и универсализм. Данные ценности изучаются на двух указанных уровнях, что определяет структуру опросника. Методика включает в себя две части. Первая часть – «Обзор ценностей» – изучает «нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении» [111, с. 35]. Данная часть опросника соответствует первому уровню ценностей. Вторая часть – «Профиль личности» – измеряет показатели значимости ценностей на уровне поведения, который отражает наиболее часто реализуемое социальное поведение личности, закрепленное в ее индивидуальных приоритетах [111, с. 35]. Таким образом, с помощью данной методики представляется возможным изучить не только ценностные ориентации личности, но и их реальное влияние на поведение человека.

С целью изучения субъектной составляющей нравственных ориентиров были исследованы показатели контроля поведения испытуемых. При исследовании когнитивного уровня контроля поведения мы использовали методику **«Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой**. Данная методика широко применяется автором концепции «контроль поведения» для изучения ее когнитивной составляющей [192; 198]. Концепция саморегуляции, предложенная В.И. Моросановой, рассматривает данный процесс с точки зрения планирования деятельности, моделирования внешних и внутренних условий деятельности, оценивания результатов деятельности и т. д. [157]. Как замечает Е.А. Сергиенко, в приведенной методике саморегуляция оценивается с точки зрения когнитивных механизмов, что относит предлагаемую модель саморегуляции к когнитивной. В результате методика диагностики саморегуляции наиболее точно измеряет когнитивный уровень контроля поведения [198].

Данная методика работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», которая «характеризует общий уровень сформированности

индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека» [157, с. 29]. Результаты разделяются на шесть шкал, однако для нашего исследования мы используем общий балл, выраженный в шкале «Общий уровень саморегуляции». В таком случае все испытуемые делятся на три группы: испытуемые с высоким уровнем саморегуляции, средним и низким уровнем. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции отличаются самостоятельностью, способностью гибко и адекватно реагировать на изменение внешних условий, осознанным целеполаганием и достижением поставленных целей. Низкие показатели по шкале уровня саморегуляции напротив отражают несформированность потребности в осознанном планировании и программировании своего поведения [157].

Для изучения эмоционального компонента конструкта «контроль поведения» нами была использована методика **«Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса**. Понятие «совладающее поведение», или «копинг», было предложено автором в контексте транзактной модели стресса и определялось им как изменяющиеся когнитивные и поведенческие варианты преодоления требований среды и внутреннего мира человека, которые зачастую оцениваются им как превосходящие его возможности и ресурсы [242]. На первый взгляд, применение данной методики для изучения эмоционального контроля не совсем корректно, т. к. под совладающим поведением понимаются когнитивные и поведенческие стратегии, а не эмоциональные. Однако данные стратегии используются для преодоления стресса, который в свою очередь тесно связан с зарождением и проявлением эмоций. В.А. Бодров относит стресс к субъективной реакции, которая проявляется во внутреннем психическом состоянии напряжения и возбуждения, что интерпретируется как эмоции [30]. В данном контексте совладающее поведение и выступает как регуляция эмоциональных состояний, т. е. эмоциональный контроль поведения. Кроме того, существует точка зрения, рассматривающая совладающее поведение шире и относящая к нему все проявления регуляции эмоционального состояния [235]. Поэтому правомерно отнести стратегии

совладающего поведения к виду эмоционального контроля, причем как эмоциональноориентированные стратегии (самоконтроль, дистанцирование и т. д.), так и проблемноориентированные (планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки и т. д.), т. к. во втором случае они также направлены на устранение причины стресса, т. е. на снижение эмоционального напряжения субъекта.

В ходе проведенного нами теоретического анализа существующих работ, были обнаружены исследования, подтверждающие взаимосвязь совладающего поведения с конструктом «контроль поведения». Результаты этих исследований демонстрируют, что данная взаимосвязь многомерна, при этом наибольшее количество связей с совладающим поведением свойственно именно эмоциональному компоненту контроля поведения [49]. Представленные данные подтверждают вывод, что «контроль поведения и совладающее поведение составляют единый континуум, поскольку все они базируются на организации субъектности человека» [195], и в данном случае уместно использовать методику, изучающую способы совладающего поведения для изучения эмоционального компонента конструкта «контроль поведения».

Использованная нами методика является адаптацией оригинальной методики Р. Лазаруса «Ways of Coping Questionnaire» (WCQ). Адаптация была проведена Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк [125]. Результаты методики отражают использование следующих основных видов копинг-стратегий.

1. «Конфронтационный копинг». Проблемная ситуация разрешается за счет не всегда целенаправленной активности, направленной либо на изменение ситуации, либо на проявление негативных эмоций, возникших в связи с трудностями. Часто рассматривается как неадаптивная стратегия.

2. «Дистанцирование». Преодоление негативных переживаний, возникших из-за проблемной ситуации, за счет снижения значимости и эмоциональной вовлеченности в ситуацию.

3. «Самоконтроль». Целенаправленное подавление и сдерживание эмоций, вызванных проблемной ситуацией. Выраженное самообладание.

4. «Поиск социальной поддержки». Привлечение социальных ресурсов, поиск различных видов поддержки.

5. «Принятие ответственности». Данная стратегия выражается в признании человеком ответственности в возникновении проблемы и ее решении. Иногда проявляется в самокритике и самообвинении.

6. «Бегство-избегание». Пассивная стратегия, связанная с уклонением от трудностей.

7. «Планирование решения проблемы». Целенаправленный анализ проблемной ситуации и поиск возможных вариантов ее решения.

8. «Положительная переоценка». Положительное переосмысление проблемы, представление ее как стимула для развития личности [125].

Для изучения волевого компонента контроля поведения была использована методика **«Шкала контроля за действием» Ю. Куля** (адаптация С.А. Шапкина). Данная методика основана на теории Ю. Куля, которая говорит о наличии множественности процессов, опосредующих волевою регуляцию. Автор расширяет понятие «воля» и вводит понятие «контроль за действием», описывающим не только волевою регуляцию по типу подавления конкурирующих тенденций действия, но и всю совокупность процессов, опосредующих реализацию намерения. Ключевыми компонентами данной совокупности являются: настоящее состояние, отвечающее за процессы инициирования действия, будущее состояние, отвечающее за постановку целей и способы ее реализации, и текущее состояние, которое, в отличие от настоящего, отвечает за контроль прошлых и будущих явлений, способных повлиять на выполнение действия. На основе этого автором выделяются две основные диспозиции: «ориентация на состояние», при котором ресурсов может оказаться недостаточно для реализации актуального намерения, т. е. для выполнения действия, при этом система регуляции остается активной, но работает только на поддержание состояния контроля за действием, мешая выполнению основной ее функции – регуляции актуального действия, за которую отвечает «ориентация на действие».

Для оценки данных ориентаций используются три шкалы: «контроль за действием при планировании», «контроль за действием при реализации», «контроль за действием при неудаче». Шкалы отражают три компонента волевой регуляции. При высоких оценках по шкалам у испытуемых преобладает «ориентация на действие», при низких – «ориентация на состояние» [225].

Также для изучения согласованности ценностной сферы испытуемых с активностью, проявляемой в реальных жизненных ситуациях, нами был использован **нарративный метод**. По словам В.В. Знакова, нарративный подход ориентирован на выявление психологических особенностей интерпретации людьми разных, в том числе порождаемых, конструируемых социальных реальностей. В качестве примеров социальных реальностей автор приводит целостные ситуации человеческого бытия, отраженные в историях о жизни, которые люди рассказывают друг другу. Центральным в данных историях выступает смысл, который в них вкладывает рассказчик. Автор отмечает: «Осмысливаемые истории дают человеку возможность понять себя не как объект, а осознать изнутри, с точки зрения смысла своего существования: история всегда в явном или скрытом виде включает рассказчика» [96]. Таким образом, данный метод подходит для изучения проявления в активности наиболее значимых для человека ценностей. Ценности, объявленные личностью как наиболее значимые, не всегда могут проявиться в деятельности субъекта или в ситуации межличностного взаимодействия, поэтому для изучения их проявления наиболее эффективно использовать нарративные ситуации. Испытуемый встает перед выбором двух вариантов поведения: в первом случае ответное поведение реализуется в согласии со значимой ценностью, во втором ответ противоположен той ценности, которая была объявлена респондентом как значимая.

Что касается принципов построения нарративов, В.В. Знаков пишет, что наиболее важными способами нарративного сообщения следует считать структурирование события, содержащее смысл движения в повествовании (связанность или последовательность), а также цель либо конечный ценностный

результат. Главной задачей в данном контексте автор видит развитие повествования по направлению к смысловому конечному результату [96].

Опираясь на вышеизложенное, нарративный метод исследования представляется нам наиболее соответствующим задаче изучения согласованности ценностной сферы испытуемых с их реальной активностью. Применение методики было построено следующим образом. С помощью методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца были найдены значимые ценности у испытуемых, представленных в выборке. Далее были разработаны нарративы для изучения согласованности каждой из выделенных ценностей. В связи с тем, что в выборке, отобранной для данного исследования, все испытуемые примерно одного возраста и одной социальной ситуации (студенты I курса, в возрасте 17–18 лет), все нарративы были разработаны специально для данной возрастной группы с учетом ее возрастных особенностей и текущей ситуации. Герои нарративов и ситуации, в которых они представлены, не имеют выраженной гендерной направленности: в предложенные ситуации может попасть как мужчина, так и женщина, в результате чего для испытуемых не составит сложности идентифицировать себя с героем. Всего испытуемым предлагалось 9 нарративов, по 3 на каждую ценность. Полный текст всех используемых нарративов см. в Приложении 4.

Создание нарративов основывалось на принципе наличия двух структурных компонентов. Первым в структуре является информационный компонент, отражающий общие сведения об описываемой ситуации и подводящий испытуемого к непосредственной проблеме. Вторым компонент – смыслообразующий, включает в себя описание самой проблемной ситуации, из которой необходимо выйти герою рассказа. Суть проблемы отражает возможное проявление ценности в ответной реакции испытуемого на возникшую ситуацию. Каждый нарратив обрывался постановкой проблемы перед героем. Испытуемый должен был выбрать один из двух вариантов решения. Предложенные варианты носили стандартизованный характер и отражали противоположные способы действия: один вариант предполагал проявление ценности в поведении человека,

другой же подразумевал незначительность данной ценности для респондента и проявление либо социально желательного, либо более выгодного для респондента поведения. Каждый нарратив следовало оценить с позиции того, как бы поступил испытуемый, если бы представленная ситуация произошла лично с ним. Также испытуемому необходимо было ответить на вопрос о причинах выбора того или иного ответа. Для этого ему задавался вопрос: почему был выбран данный ответ? Уточняющий вопрос необходим для того, чтобы стали ясны истинные причины ответа: основывался ли испытуемый при ответе на свои ценностные ориентации, либо же этот вариант выбран по другим причинам (материальная выгода, особенности социальной ситуации и т. д.).

За ответ, соответствующий проявлению ценности в поведении, испытуемому присваивался 1 балл в одной нарративной ситуации. В результате максимальный показатель согласованности одной ценности равен 3 (в случае ответов, соответствующих проявлению изучаемой ценности во всех направленных на нее нарративах), минимальный – 0.

Для изучения процесса профессионального становления использовались следующие методики.

Первые два показателя профессионального становления включают в себя оценку знания, понимания материала и его использования. В процессе обучения в вузе данные показатели выражены в **академической успеваемости студентов**. В результате для оценки первых двух показателей профессионального становления использовалась информация об оценках испытуемых за все годы обучения по профильным и общим дисциплинам. В результате было выведено среднее число, отражающее общий балл академической успеваемости.

Показатель познавательной самостоятельности выражает то, насколько студент самостоятелен в своей учебной деятельности, какой тип познавательной активности он выбирает, выступая ее субъектом: он может пассивно получать материал на занятиях, прилагая при этом минимум усилий, либо может самостоятельно искать дополнительную информацию по заданной теме для более полного изучения проблемы. Данный показатель оценивался с помощью

опросника для изучения потребности в разнообразных видах учебной работы О.В. Осиповой [168]. В своей работе О.В. Осипова рассматривает структуру познавательной активности, состоящей из трех компонентов: мотивационный, содержательно-операционный и рефлексивный. Мотивационный компонент определяет личностную позицию студента – его ценностно-мотивационное отношение к учебной деятельности. Содержательно-операционный представляет собой практическую готовность к профессиональной деятельности, профессиональная компетентность. Рефлексивный компонент выражает понимание студентами своих профессиональных возможностей, осознание себя в качестве субъекта профессиональной деятельности. Согласно представленной структуре познавательной активности, мы в своем исследовании изучаем содержательно-операционный компонент, т. е. профессиональную готовность и компетентность испытуемых. Данный компонент изучается авторской методикой, составленной на основе аналогичной для школьников (автор З.В. Гольшева [61]). В соответствии с этой методикой, учебная деятельность может проявляться в одном из трех типов: пассивно-потребительском, репродуктивном и продуктивном. Пассивно-потребительский тип работы связан с интеллектуальной пассивностью, избеганием новых типов работы, низкой компетентностью в предметах. Репродуктивный тип отражает ответственное отношение студента к обязанностям учебной деятельности, также отсутствие потребности в новых способах обучения. К характеристикам продуктивного типа относятся сформированные у студентов навыки самостоятельной работы, а также высокий уровень компетенций в изучаемом предмете [168].

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что продуктивному типу свойственен высокий уровень познавательной самостоятельности, т. к. учебная деятельность студентов данного типа направлена на самостоятельный поиск решения, творческую работу, основанную на определенном уровне знаний. Репродуктивный тип связан со средним уровнем познавательной самостоятельности, т. к. хотя и существует заинтересованность в новых знаниях, отсутствует потребность в новых, нестандартных видах занятий. Для пассивно-

потребительского типа характерен низкий уровень познавательной самостоятельности, в лучшем случае получение готового, обработанного материала без самостоятельного поиска в учебной деятельности. На основе представленной интерпретации испытуемым с различным уровнем познавательной самостоятельности было присвоено соответствующее числовое значение. Испытуемым, реализующим высокий уровень познавательной самостоятельности, было присвоено 4 балла. Испытуемые со средним уровнем познавательной самостоятельности и репродуктивным типом учебной работы обозначены значением 3 балла. Испытуемые с низким уровнем самостоятельности в учебной работе получили 2 балла. Тем испытуемым, тип учебной работы которых не удалось определить, было присвоено значение 1 балл.

Показатель личной удовлетворенности ходом и результатами учебно-познавательной деятельности изучался нами с помощью методики **Л.В. Мищенко «Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности»**. Автор методики исходит из утверждения, что удовлетворенность выступает как положительное оценочное отношение, состоящее из мотивационного и эмоционального компонентов. Отрицательным отношением в свою очередь выступает неудовлетворенность, поэтому если говорить об удовлетворенности какой-либо деятельностью, то в данном случае удовлетворенность выступает как один из факторов, влияющих на принятие решения о продолжении данной деятельности (в основном профессиональной или учебно-профессиональной). Другими словами, на основании положительного отношения к своей деятельности субъект имеет долгосрочную мотивационную установку на ее выполнение. Удовлетворенность учебной деятельностью рассматривается как интегральная характеристика, состоящая из ряда компонентов, в методике представленных в виде различных субшкал удовлетворенности: учебным процессом; воспитательным процессом; избранной профессией; однокурсниками; взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза; бытом, бюджетом, досугом, здоровьем. Данные субшкалы образуют шкалу общей удовлетворенности учебным процессом. В зависимости от ответов испытуемых

результаты делятся на четыре группы: полная неудовлетворенность, недостаточная удовлетворенность, удовлетворенность в пределах нормы, полная удовлетворенность [156].

Последним показателем, используемым нами для определения уровня профессионального становления, является показатель личностного (ценностного) отношения к изучаемому предмету. При обучении в вузе значимыми выступают два компонента процесса: учебный процесс в целом и овладение выбранной профессией. Для изучения данных компонентов была использована методика **«Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной**. Эта методика изучает мотивационно-ценностную структуру личности, основанную на терминальных ценностях. Под ценностями В.Ф. Сопов и Л.В. Карпушина понимают «отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту и признание его как важного, имеющего жизненную важность» [204, с. 9]. В результате в методике выделены следующие ценности для диагностики. Развитие себя, т. е. познание и развитие индивидуальных и личностных характеристик. Духовное удовлетворение – значимость морально-нравственных принципов. Креативность – реализация творческих способностей. Активные социальные контакты – установление позитивных отношений при социальном взаимодействии. Собственный престиж – следование социальным требованиям для признания в обществе. Высокое материальное положение – материальное благополучие как смысл существования. Достижение – постановка и решение жизненных задач. Сохранение собственной индивидуальности – преобладание собственных мнений и убеждений над общественными. Особенностью данной методики является то, что выделяемые авторами ценности рассматриваются не в общем взаимодействии человека с окружающей средой, но преломляются в различных сферах жизни, т. к. по словам авторов методики, одни и те же ценности в различных сферах жизни могут по-разному реализовываться, что дает дополнительный материал для изучения. В то же время значимость жизненных сфер для разных людей различна, в результате чего с помощью ценностей также можно изучить и различную значимость этих сфер для

испытуемых. Авторы выделяют шесть сфер жизни: профессиональная жизнь, образование, семейная жизнь, общественная активность, увлечения, физическая активность [204]. Таким образом, данная методика позволяет рассматривать и наиболее значимые для испытуемого ценности, и наиболее значимые жизненные сферы, а также и то, какие ценности делают те или иные жизненные сферы значимыми, какие ценности занимают доминирующее место именно в выделенной сфере. Для нас наибольший интерес представляют сфера профессиональной жизни и сфера образования.

В результате нами был выделен ряд методик, изучающих компоненты профессионального становления и нравственных ориентиров как основы зрелости. В Таблице 2 представлена их сводная характеристика.

Таблица 2 – Сводная таблица методик, применяемых в исследовании

№	Исследуемый параметр	Категория изучаемого параметра	Используемая методика
1	Ценностная сфера	Нравственные ориентиры. Уровень личности	Ш. Шварц. «Ценностный опросник»
2	Смысловая сфера	Нравственные ориентиры. Уровень личности	Д.А. Леонтьев. «Тест смысложизненных ориентаций»
3	Когнитивный уровень контроля поведения	Нравственные ориентиры. Уровень субъекта	В.И. Моросанова. «Стиль саморегуляции поведения»
4	Волевой уровень контроля поведения	Нравственные ориентиры. Уровень субъекта	Ю. Куль. «Контроль за действием»
5	Эмоциональный уровень контроля поведения	Нравственные ориентиры. Уровень субъекта	Р. Лазарус. «Способы совладающего поведения»
6	Согласованность компонентов нравственной активности с проявляемым поведением	Нравственные ориентиры	Нарративный метод. Авторская методика
7	Знание, понимание и использование материала	Профессиональное становление	Средний балл академической успеваемости за весь период обучения
8	Познавательная самостоятельность	Профессиональное становление	О.В. Осипова. Опросник «Для изучения потребности в разнообразных видах учебной работы»
9	Удовлетворенность ходом и результатом учебно-познавательной деятельности	Профессиональное становление	Л.В. Мищенко. «Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности»
10	Ценностное отношение к учебной деятельности	Профессиональное становление	В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина. «Морфологический тест жизненных ценностей»

Методы статистической обработки результатов

В ходе исследования были использованы следующие методы математической обработки данных.

Первичные описательные статистики для отражения «в одном числовом значении свойства распределения множества результатов измерения» [161, с. 40], т. е. для замены множества значений изучаемых признаков одним числом. В частности, использовались средние значения как мера центральной тенденции.

Критерий U-Манна-Уитни является наиболее чувствительным критерием для сравнения двух независимых выборок. Данный критерий отражает, насколько совпадают между собой значения измеряемого свойства в двух рядах. Чем ниже показатель совпадения, тем больше различия между рядами значений.

Критерий H-Краскала-Уоллеса применяется для сравнения показателей изучаемого свойства у трех и более выборок.

Критерий г-Спирмена применяется для изучения взаимосвязи двух признаков, измеренных в количественной шкале.

Кластерный анализ используется для решения проблемы классификации объектов на группы [161]. В исследовании для классификации испытуемых по критерию успешности профессионального развития использовался метод полной связи (Complete Linkage), применяемый для выделения «кластеров, состоящих из наиболее похожих объектов» [161, с. 334]. Также при классификации испытуемых использовалась стандартизация переменных методом нормализации, приводящей переменные к стандартной z-шкале [160].

Факторный анализ для структурирования исходных данных и нахождения факторов как причин совместной изменчивости нескольких исходных переменных. Это позволило нам выявить и изучить структуру взаимосвязанных переменных, а также выделить факторы как новые переменные, доступные для последующего анализа. В нашем исследовании использовался **метод главных компонент**, позволяющий сокращать количество независимых параметров при максимальном сохранении полученной информации.[161].

Выводы по второй главе

Во второй главе описана организация исследования и представлено описание использованных методов для изучения категории «зрелость», в основе которой лежат компоненты нравственных ориентиров, и профессионального становления.

Эмпирическое исследование было проведено на базе высших учебных заведений Челябинской и Курганской областей в период с 2015-го по 2018 годы. Выборку исследования составили студенты различных направлений обучения.

В исследовании были использованы следующие основные эмпирические методы: метод тестирования, метод нарративов, изучение академической успеваемости студентов. Методики были подобраны в соответствии со спецификой изучаемых явлений на основе теоретического анализа литературы.

В работе использовались математические методы для обработки данных. К числу данных методов относятся показатели первичной описательной статистики, непараметрические методы сравнения выборок (критерий U-Манна-Уитни, критерий H-Краскала-Уолеса), методы корреляционного анализа (критерий r-Спирмена), многомерные методы анализа данных (факторный анализ и кластерный анализ).

Использованные методы и методики были подобраны в соответствии с поставленными целью и задачами исследования, что обеспечивает достоверность полученных результатов.

Глава 3. Исследование зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов

3.1. Особенности нравственных ориентиров разных категорий студентов

Системно-субъектный подход к изучению нравственных ориентиров позволяет представить их в качестве основы для достижения зрелости. В результате данный подход предоставляет возможность исследовать нравственные ориентиры, с одной стороны, как характеристику личности, представляющую из себя стержневую структуру субъекта, направляющую его активность, задающую общее направление самоорганизации и саморазвития через систему значимых ценностей и личностных смыслов, носителем которой он является. С другой стороны, нравственные ориентиры могут быть представлены как качество самого субъекта, где они проявляются как выбор той или иной активности, обеспечиваемый регулятивными способностями субъекта, в соответствии с уровнем развития данных ценностей и направленности личности. В этом случае индивид выступает «проводником» нравственных ценностей в окружающий его социум [10; 198]. Исследование проводилось согласно данному подходу, в соответствии с названным пониманием нравственных ориентиров.

Определение меры центральной тенденции, характеризующей выборку по показателям нравственных ориентиров как компонентов категории «зрелость» и профессионального становления, позволяющую интерпретировать полученные результаты имеет первостепенную значимость для анализа результатов исследования. В качестве меры центральной тенденции нами было выбрано среднее значение. Также было проанализировано распределение частот с целью диагностики нормальности распределения. Результаты данной диагностики показали, что форма распределения близка к нормальной, т.к. показатели ассиметрии и эксцесса у большинства переменных по модулю не превосходят 1, а у некоторых по модулю не превосходят 2, что допустимо [160]. Результаты анализа распределения частот представлены в табл. 1 в Приложении 1.

Для изучения категории «зрелость», в основе которой лежат компоненты нравственных ориентиров, как индивидуально-личностного ресурса, в первую очередь планировалось найти и проанализировать особенности компонентов нравственных ориентиров, связанные с различными характеристиками профессионального становления на этапе обучения в вузе, такими как курс и профессиональная направленность. Определение данных особенностей поможет проанализировать, каким образом нравственные ориентиры, выступая основой зрелости, взаимосвязаны с процессом профессионального становления. Какие именно изменения происходят в компонентах нравственных ориентиров для обеспечения более гармоничного и зрелого взаимодействия студентов со средой. Для решения данной задачи нами было проведено исследование различий между компонентами нравственных ориентиров разных категорий студентов, которое проходило в два этапа, что связано с выделением нескольких оснований для классификации испытуемых по группам. В первом случае таким основанием послужили различные курсы обучения ($N = 256$). Во втором случае были отобраны испытуемые одного курса и возраста, но принципиально различных направлений обучения ($N = 59$).

3.1.1. Особенности нравственных ориентиров студентов разных курсов

Во время получения высшего профессионального образования нравственные ориентиры неизбежно преобразуются как на личностном, так и на субъектном уровнях. Следовательно, у студентов разных курсов, могут быть обнаружены различия в их компонентах, которые позволят рассмотреть взаимосвязь процесса трансформации нравственных ориентиров и получения высшего образования как этапа профессионального становления. Овладение знаниями и умениями, необходимыми в будущей профессии также связано с приобретением навыков социального взаимодействия, в результате чего обучение в вузе способствует становлению студента: «как субъекта собственного

развития, способного определять перспективы профессионального роста и осознавать свои жизненные цели» [22, с. 236].

Для проверки выдвинутой нами гипотезы о наличии значимых различий в компонентах нравственных ориентиров у студентов, находящихся на разных курсах обучения, было проведено сравнение трех групп студентов ($N = 256$). Первая группа состояла из 84 студентов I курса, из них 28 юношей и 56 девушек. Вторая группа включала в себя 89 студентов II и III курсов, включая 20 юношей и 69 девушек. Третью группу составили 83 студента IV курса: 19 юношей и 64 девушки. Испытуемые, обучающиеся на II и III курсах, были включены в одну группу, т. к. данные студенты уже прошли первичную адаптацию к условиям обучения в вузе и находятся в середине данного этапа. Таким образом, было выделено три группы испытуемых: студенты I, II-III и IV курсов.

При сравнении групп использовался непараметрический критерий Н-Краскела-Уоллеса, позволяющий выявить различия между тремя и более независимыми выборками по уровню выраженности порядковой переменной [160].

Результаты сравнения смысловых ориентаций личности показали наличие значимых различий в показателях: «Цели в жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля-жизнь», «Общая осмысленность жизни». Результаты сравнения представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты сравнения показателей методики Д.А. Леонтьева «Смысловые ориентации (СЖО)»

Показатель	Средние значения (M)			Н-критерий	Уровень значимости (p)
	I курс	II–III курсы	IV курс		
Цели в жизни	29,35	32,89	31,22	11,960	0,003
Процесс жизни	27,48	30,43	29,57	5,649	0,059
Результативность жизни	24,04	26,73	25,87	8,288	0,016
Локус контроля-Я	19,85	21,39	20,41	5,435	0,066
Локус контроля-жизнь	29,5	31,65	31,27	6,013	0,049
Общая осмысленность жизни	97,25	105,33	101,92	8,116	0,017

Данные различия, на наш взгляд, вполне объяснимы. Как видно из табл. 3, выраженность представленных переменных преобладает у студентов II–III курсов, что, согласно результатам наших исследований [191], можно объяснить недавними или будущими изменениями социальной среды у студентов I и IV курса. Социальная ситуация обучения в вузе для студентов I курса является новой и непривычной. Произошедшие с ними за это время изменения, приводят к переосмыслению своего нового общественного положения, собственных возможностей, достигнутых результатов и будущих целей. По утверждению А.М. Газалиева с соавторами: «Временной отрезок между окончанием школы и началом обучения в вузе очень короткий, и именно на нем необходимо существенно скорректировать ранее поставленные цели, глубоко переосмыслить свои привычки и поведение, в результате чего появляются новые качества, которые способствуют выполнению новых социальных ролей ... Перед студентом возникают трудности, связанные с тем, что приходится привыкать ко всему новому, – однокурсникам, преподавателям специализированных предметов, различным формам отчетности и значимости в глазах окружающих» [58, с. 20]. Все это может привести к временному снижению уровня осмысленности своей жизни [191].

Студенты IV курса, напротив, находятся в ожидании предстоящих изменений, связанных с окончанием обучения и началом профессиональной деятельности. Л.Н. Корнеева называет данный период «кризис рождения профессионала», который связан с рядом психологических сложностей: «трудность вхождения в жесткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться, адаптацию к профессиональным взаимоотношениям и т. д.» [121, с. 531]. Это приводит к возникновению состояния напряженности, вызванного предстоящими изменениями в жизни, что находит отражение в показателе «Цели в жизни» ($p = 0,003$) – будущие цели, придающие жизни осмысленность, направленность и перспективу [134]. Также это может негативно отразиться и на уверенности в правильности выбора направления профессионального обучения, что выражается

в показателях переменной «Результативность жизни» ($p = 0,016$) – оценка пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть [134]. Низкие значения названных переменных приводят к потере студентами ощущения контроля над своей жизнью, что отражает переменная «Локус контроля-жизнь» ($p = 0,049$) – «убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь» [134, с. 15]. Вышеназванные результаты приводит к общему снижению уровня осмысленности своей жизни ($p = 0,017$) [191].

Студенты II-III курсов, находясь в середине учебного процесса, с одной стороны адаптировались к условиям обучения в университете, а с другой, продолжают заниматься учебной деятельностью, что ведет к чувству стабильности собственного положения. Цели испытуемых представляются вполне осмысленными, а ошибки пройденного периода, при наличии таковых, возможно исправить. Это приводит к наличию ощущения контроля над собственной жизнью. Согласно А.Н. Калягину: «процесс адаптации к новым условиям обучения обычно происходит в течение 1–1,5 лет» [107]. Это способствует относительно высокому уровню осмысленности жизни у данной группы по сравнению с другими испытуемыми [191].

Далее было проведено сравнение результатов методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Сравнительный анализ показал наличие статистически значимых различий в ценности «Безопасность» на уровне индивидуальных приоритетов, проявляющихся в социальном поведении личности. На уровне нормативных идеалов статистически значимых различий выявлено не было. Результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты сравнения показателей методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Уровень индивидуальных приоритетов

Ценность	Средние значения (М)			Н-критерий	Уровень значимости (р)
	I курс	II–III курсы	IV курс		
Конформность	1,86	1,89	1,95	0,784	0,676
Традиции	1,18	1,31	1,43	3,448	0,178
Доброта	2,47	2,46	2,33	1,163	0,559
Универсализм	2,24	2,24	2,14	0,334	0,846
Самостоятельность	2,82	2,72	2,53	4,06	0,131
Стимуляция	2,22	2,26	2,16	0,412	0,814
Гедонизм	2,79	2,66	2,52	2,026	0,363
Достижения	2,33	2,42	2,4	0,435	0,805
Власть	1,6	1,66	1,67	0,198	0,906
Безопасность	2,1	2,44	2,38	7,968	0,019

Показатель ценности «Безопасность» ($p = 0,019$) преобладает у студентов II–III курсов, которая рассматривается как: «безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений» [111, с. 30]. Найденные различия в названной переменной также связаны с чувством стабильности в отношении учебного процесса у испытуемых II и III курсов. II курс, в работах психологов, принято рассматривать как период, во время которого студент занят напряженной учебной деятельностью, однако адаптация к ней уже завершена. На III курсе начинается процесс специализации, связанный с повышением интереса к научной деятельности и углублением профессиональных интересов [58]. «Очевидно, что студенты стремятся сохранить данную ситуацию, при которой он развивается, получает новые знания и опыт. Желание стабильности, поддержания существующих взаимоотношений и присвоенной роли в обществе определяет высокую значимость ценности «Безопасность» для студентов II и III курсов» [191, с. 249]. Таким образом, полученные результаты демонстрируют статистически значимые различия в компонентах нравственных ориентиров на личностном уровне, задающем направление деятельности и развития индивида.

В компонентах нравственных ориентиров на уровне субъекта были также были найдены значимые различия.

В Таблице 5 представлены результаты сравнения показателей методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, в результате которого были найдены значимые различия.

Таблица 5 – Результаты сравнения показателей методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой

Показатель	Средние значения (М)			Н-критерий	Уровень значимости (p)
	I курс	II–III курсы	IV курс		
Общий уровень саморегуляции	28,29	30,85	29,02	11,188	0,004

Результаты сравнения демонстрируют преобладание общего уровня саморегуляции у студентов II–III курсов и в меньшей степени – у первокурсников ($p = 0,004$). Полученные данные соответствуют описанной выше интерпретации. Согласно нашим исследованиям, «только произошедшая или надвигающаяся смена социальной роли и социального статуса негативно сказывается на ощущении себя как субъекта своей жизни, ведомого собственными ценностно-смысловыми ориентациями» [191, с. 249]. Это негативно воздействует на когнитивные процессы субъекта, связанные с осознанием окружающей ситуации, что приводит к низким значениям когнитивного контроля.

Похожая ситуация и с компонентами эмоционального контроля. Результаты сравнения показателей методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса представлены в Таблице 6.

Таблица 6 – Результаты сравнения показателей методики
«Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса

Показатель	Средние значения (М)			Н-критерий	Уровень значимости (p)
	I курс	II–III курсы	IV курс		
Конфронтационный копинг	48,98	50,96	54,88	8,011	0,018
Дистанцирование	53,85	48,73	58,35	13,174	0,001
Самоконтроль	61,17	58,9	63,13	4,199	0,123
Поиск соц. поддержки	58,3	59,89	63,05	3,073	0,215
Принятие ответственности	63,21	59,7	66,51	4,755	0,093
Бегство-избегание	54,01	48,42	59,57	18,487	0,000
Планирование решения проблем	63,81	66,84	69,25	6,558	0,038
Положительная переоценка	56,65	56,52	60,28	2,779	0,249

Результаты методики Р. Лазаруса «Способы совладающего поведения» в нашем исследовании используемой для изучения эмоционального уровня контроля поведения, отражают значимые различия в следующих стратегиях совладания: «Бегство-избегание», «Дистанцирование», «Планирование решения проблем» и «Конфронтационный копинг». Из табл. 6 видно, что уровень переменных «Бегство-избегание» и «Дистанцирование» у студентов II и III курсов ниже, чем у I и IV курсов. Переменные «Конфронтационный копинг» и «Планирование решения проблем» демонстрируют рост соответственно процессу обучения: на I самые низкие показатели, средние у II и III курсов и наивысший уровень демонстрируют студенты IV курса [191].

Стратегии совладания «Бегство-избегание» ($p < 0,001$) и «Дистанцирование» ($p = 0,001$) подразумевают склонность преодолевать негативные переживания с помощью пассивных форм поведения, выражаемых в стремлении снизить значимость проблемы, эмоционально отстраниться, либо сбежать от проблемной ситуации [125]. Студенты I курса находятся в процессе адаптации к новой социальной ситуации: их ежедневная активность подчинена непривычному расписанию, а также нормам и правилам, предоставляющим

существенную самостоятельность и более высокий уровень ответственности и самоконтроля по сравнению с предыдущими периодами жизни. Ко всему прочему, «смена привычной среды может быть обострена неудовлетворенностью результатами учебы, межличностными отношениями, потерей привычного статуса в группе, тревогой в выборе будущей профессии. Это приводит к стрессам и нервному истощению, утомляемости» [58, с. 21]. В противоположной ситуации находятся студенты IV курса. Они готовятся к окончанию учебной деятельности в университете и началу профессиональной жизни, что подразумевает самостоятельное удовлетворение всех своих потребностей. Как замечают А.А. Малка и Я. Ю. Чуева, в современных условиях все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с реализацией профессиональных возможностей выпускников высших учебных заведений, а «молодые специалисты, выходящие на рынок труда после окончания учебных заведений, неизбежно сталкиваются с различными сложностями» [140]. Понимание того, с какими трудностями им, возможно, придется столкнуться, вызванными настоящей или будущей сменой социальной среды, приводят к возникновению у студентов негативных эмоций, напряжения и/или беспокойства. Как следствие, у студентов среди стратегий эмоционального контроля закрепляются пассивные способы реагирования на негативные эмоции. Также стоит отметить, что переменные «Дистанцирование» и «Бегство-избегание» преобладают у студентов IV курса по сравнению с показателями, которые продемонстрировали студенты I курса. Мы предполагаем, что это связано с тем, что у студентов I курса «уже произошли перемены, в то время как студентам IV курса только предстоит выпускаться из университета и начинать профессиональную жизнь» [191, с. 250].

Помимо описанных результатов, в ходе сравнения эмоционального уровня контроля поведения также были найдены различия в переменных: «Планирование решения проблем» ($p = 0,038$) и «Конфронтационный копинг» ($p = 0,018$). Данные способы совладания, напротив, являются активными стратегиями поведения. Под конфронтационным копингом понимается реализация конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных

эмоций в связи с возникающими трудностями, а планирование решения проблем рассматривается как целенаправленный анализ ситуации и возможных вариантов поведения, выработка стратегии разрешения проблемы [125]. Значения названных переменных изменяются соответственно курсу обучения: у студентов I курса показатели данных стратегий имеют наименьшие значения, у студентов IV курса – наивысшие. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, «что активные стратегии совладающего поведения, в нашем исследовании выражающие эмоциональный уровень контроля поведения, развиваются вместе с прохождением обучения в вузе. Происходит это из-за того, что студенческая жизнь, по сравнению с обучением в школе, ставит перед студентом большие трудности, которые он обязан решить» [191, с. 250]. Согласно Т.И. Поповой, основная форма адаптации студента к образовательному процессу – это «рост его умения справляться с новыми трудными ситуациями, которые требуют особых усилий и заставляют проявить, обнаружить незаметные в обычных условиях качества» [177, с. 55]. В результате, у студента формируются навыки активного разрешения проблемных ситуаций, возникающих в процессе учебы, что ведет к закреплению соответствующих стратегий эмоционального контроля поведения. Данное заключение подтверждается результатами исследований Е.В. Куфтык, согласно которым на соответствующем выборке этапе юности [127]: «навыки разрешения проблем постепенно оформляются, закрепляются и становятся ведущими в поведении. Благодаря накопленному опыту становится возможным использовать отработанные способы, избегать «бесполезных» стратегий поведения» [131, с. 32-33].

Таким образом, свойства эмоционального уровня контроля поведения студентов как компонента нравственных ориентиров позволяют говорить о нем, как о сложной и неоднозначной категории. На первый взгляд, середина процесса обучения позволяет студентам II и III курсов чувствовать себя увереннее и не прибегать к стратегиям по типу уклонения. Однако у студентов высших курсов также более сформированы навыки активного и успешного преодоления

трудностей, что может помочь им в адаптации к будущей профессиональной деятельности.

При сравнении компонентов волевого уровня контроля поведения, проверяемых с помощью методики «Контроль за действием» Ю. Куля, значимых статистических различий выявлено не было.

Таким образом, полученные результаты при изучении компонентов нравственных ориентиров у студентов I, II-III и IV курсов обучения позволяют сделать вывод, что нравственные ориентиры не оторваны от процесса взаимодействия человека с миром, а изменяются в соответствии с путем его личностного и профессионального становления на этапе обучения в вузе. Это может способствовать появлению свойства «зрелость» как согласованности личности и субъекта. На I курсе обучения студенты еще находятся в процессе адаптации к новым требованиям и условиям образовательной среды, что ведет к снижению уровня осмысленности и эффективности когнитивных механизмов регуляции. На уровне эмоционального контроля стратегии преодоления трудностей пока только формируются. К середине процесса обучения студенты адаптируются к образовательной среде, осмысленность учебной деятельности возрастает, развиваются активные стратегии эмоционального контроля. На IV курсе, в связи с будущей сменой деятельности показатели когнитивного контроля и смысловой сферы снижаются, в эмоциональном контроле чаще, чем ранее применяются стратегии, связанные с избеганием проблемы. В то же время образовательный процесс способствует развитию у студентов активных стратегий эмоционального контроля, необходимых для решения проблем, возникающих как в учебной, так и в других сферах жизни, что объясняет наивысшие результаты по данным показателям [191].

3.1.2. Особенности нравственных ориентиров студентов различных направлений обучения

Следующий этап исследования заключался в поиске и выявлении различий между разными категориями студентов. Основанием для классификации выступили различные направления обучения. Ранее нами было проведено сравнение студентов разных направлений (юриспруденция и психология) [123], однако в диссертационном исследовании мы стремились изучить особенности нравственных ориентиров у студентов с различным типом будущей профессии, применяя классификацию Е.А. Климова [113]. Для проверки гипотезы о наличии значимых различий в компонентах нравственных ориентиров у студентов с различной профессиональной направленностью было проведено сравнение двух групп, отобранных из общей выборки. В данном исследовании выборку составили 59 испытуемых. Все

59 испытуемых – студенты I курса Челябинского государственного университета. 31 студент обучался по направлению «Бизнес-информатика и прикладная информатика», выборка включала 12 девушек и 19 юношей. 28 студентов обучались по направлению «Психология», среди них 23 девушки и 5 юношей.

Выборка была разделена на две группы. Основанием для деления выступило направление профессиональной подготовки студентов. Согласно классификации Е.А. Климова [113], студенты, обучающиеся по направлению «Психология», получают профессию, относящуюся к типу «человек – человек». Предмет интереса данного типа профессий связан с социальными системами, различными сообществами и группами населения, а также людьми разного возраста [113]. Студенты, изучающие направление «Бизнес-информатика и прикладная информатика», по Е.А. Климову, относятся к типу «человек – знаковая система», предметами которой являются естественные и искусственные языки, условные языки, символы, цифры, формулы [113]. Таким образом, мы видим значительные отличия в типах профессий двух групп, что позволит нам

рассмотреть различия в особенностях нравственных ориентиров у студентов с различной профессиональной направленностью.

В качестве дополнительного параметра для формирования выборки мы учитывали курсы обучения студентов во избежание появления различий в нравственных ориентирах, связанных с курсом обучения, выявленных нами ранее.

При сравнении двух выборок использовался непараметрический критерий U Манна-Уитни, применяемый для сравнения независимых выборок. Эмпирическое значение данного метода показывает, насколько совпадают два ряда значений измеряемых признаков [160].

Сравнение компонентов нравственных ориентиров на уровне личности показало следующие результаты. В ценностной сфере испытуемых, исследуемой с помощью методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца, между двумя группами значимых различий выявлено не было, что говорит об относительной схожести данной сферы. По результатам сравнения смысловой сферы исследуемой методикой Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» между группами были найдены значимые различия по следующим показателям: «Цели в жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля-Я», «Локус контроля-жизнь», «Общая осмысленность жизни». Результаты сравнения смысловой сферы представлены в Таблице 7.

Таблица 7 – Результаты сравнения показателей методики Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации (СЖО)»

Показатель	Средние значения (М)		Уровень значимости (p)
	Информатика	Психология	
Цели в жизни	27,03	31,43	0,025
Процесс жизни	25,74	28,36	0,164
Результативность жизни	22,29	25,79	0,016
Локус контроля-Я	18,23	20,96	0,018
Локус контроля-жизнь	28,19	31,04	0,045
Общая осмысленность жизни	91,06	101,82	0,026

Как представлено в таблице, все переменные, в отношении которых были найдены различия, в большей степени выражены у студентов-психологов.

Переменная «Цели в жизни» ($p = 0,025$) отображает наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей на будущее, придающих жизни осмысленность, направленность и перспективу [134]. Мы предполагаем, что большая выраженность данной переменной у психологов связана с тем, что студенты направления «Информатика» изучают одну из наиболее быстро развивающихся отраслей науки. По словам Е.В. Павловой, изучающей сходную проблему, современные условия ускорения научно-технического прогресса предъявляют высокие требования к профессионализму специалистов данной области [171]. В результате студенты-информатики не всегда могут точно знать, какие именно знания из образовательного процесса им пригодятся в будущей профессиональной деятельности (возможно, к некоторым получаемым знаниям они относятся как к уже устаревшим) и каких целей они должны достигать в процессе обучения. Это ведет к «размыванию» целей и, как результат, к снижению уровня переменной «Цели в жизни». За этим следует понижение показателей переменной «Результативность жизни» ($p = 0,016$), отражающей оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть [134].

Переменные «Локус контроля-Я» ($p = 0,018$) и «Локус контроля-жизнь» ($p = 0,045$) направлены на измерение уровня способности к управлению своей жизнью. Высокие баллы по шкале «Локус контроля-Я» отражают представления испытуемого о себе как о сильной личности, способной управлять своей жизнью. Шкала «Локус контроля-жизнь» показывает убежденность испытуемых в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь [134]. Различия по этим шкалам, на наш взгляд, объясняются тем, что студентам, выбравшим профессию психолога, важнее, чем будущим информатикам, соответствовать данному социальному стандарту. У студентов I курса существует определенное представление об успешном психологе-профессионале как «тонком, вдумчивом наблюдателе, знатоке

человеческой психологии, душевных переживаний» [210]. Исследование, проведенное В.Л. Бозаджиевым, показало, что наиболее распространенными причинами выбора профессии психолога у абитуриентов являются: возможность помогать и поддерживать людей в сложных ситуациях и умение профессионально решать собственные психологические проблемы [32, с. 160]. Из чего следует, что у студентов, выбравших профессию психолога, существует определенный образ успешного профессионала, способного контролировать свою жизнь, в том числе ситуации межличностного взаимодействия, на который студенты-первокурсники стремятся равняться, что и приводит к полученным результатам. В то же время студенты направления «Информатика» представляются менее обеспокоенными соответствием определенным социальным стандартам, что демонстрируют более низкие показатели локус контроля. На наш взгляд, говорить о реальном различии в сфере управляемости своей жизнью на этапе первого года обучения в вузе еще рано. Однако нельзя отрицать существование различий в смысловой сфере, выраженных в представлении студента о самом себе как о будущем профессионале в выбранной деятельности.

Все это ведет к различиям в уровне общей осмысленности жизни ($p = 0,026$). Студенты направления «Психология» находят свою жизнь более осмысленной, чем студенты направления «Информатика», по причинам, описанным выше.

Результаты исследования компонентов нравственных ориентиров на уровне субъекта показали значимые различия в когнитивном и эмоциональном уровнях контроля поведения. Результаты сравнения эмоционального уровня контроля поведения, исследуемого методикой «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Результаты сравнения показателей методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса

Показатель	Средние значения (М)		Уровень значимости (p)
	Информатика	Психология	
Конфронтационный копинг	48,1	49,04	0,896
Дистанцирование	49,45	58,39	0,042
Самоконтроль	59,87	62,68	0,384
Поиск соц. поддержки	58,65	55,75	0,351
Принятие ответственности	64,61	64,25	0,976
Бегство-избегание	48,58	58,96	0,044
Планирование решения проблем	63,97	64,57	0,921
Положительная переоценка	49,35	59,5	0,009

Значимые различия были обнаружены в переменных: «Дистанцирование» ($p = 0,042$) – преодоление негативных эмоциональных переживаний вызванных проблемой за счет отстранения от нее; «Бегство-избегание» ($p = 0,044$) – преодоление негативных эмоциональных переживаний с помощью уклонения от проблемы: её отрицания, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п.; «Положительная переоценка» ($p = 0,009$) – положительное переосмысление проблемной ситуации, использование ее как стимула для личностного роста [125]. Все три показателя преобладают у студентов направления «Психология». Данные результаты логично вписываются в общую картину, т. к. профессионалу, деятельность которого связана с работой в области личностных процессов, межличностных взаимодействий, социальных процессов, необходимо развитие эмоциональной сферы, в том числе эмоционального контроля, для успешного ведения профессиональной деятельности. Н.Б. Никитина отмечает важность эмоционального состояния психолога при выполнении профессиональной деятельности [162]. Ю.А. Рокицкая и А.С. Вальковская подтверждают данный тезис тем, что контроль и управление эмоциями являются особенно важной способностью психологов по причине того, что работа психолога предполагает постоянный контакт с большим количеством людей [185]. В то же время студенты-информатики в своей будущей профессиональной деятельности предположительно в меньшей степени будут

сталкиваться с множеством ситуаций социального взаимодействия, вызывающих высокое эмоциональное напряжение и требующих высокого уровня эмоционального контроля.

Также стоит заметить, что все три выделенные стратегии направлены не на активное изменение вызвавшей негативные эмоции ситуации, а на ослабление ее значимости, что говорит о будущих специалистах-психологах как об эмоционально уравновешенных людях. Эмоциональная неуравновешенность в работе психолога понимается как качество, препятствующее эффективной профессиональной деятельности [162]. Данное утверждение подтверждается и различиями, найденными на когнитивном уровне контроля поведения в переменной «Общий уровень саморегуляции» ($p = 0,016$). Результаты сравнения показателей методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, используемой для диагностики данного уровня, представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Результаты сравнения показателей методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой

Показатель	Средние значения (M)		Уровень значимости (p)
	Информатика	Психология	
Общий уровень саморегуляции	26,00	29,29	0,016

Когнитивный уровень контроля поведения понимается как «особенности интеллектуальных, когнитивных способностей анализировать и упорядочивать внешнюю и внутреннюю среду, создавать ментальные модели ситуации и событий, ментально оперировать внутренними моделями и представлениями, подготавливать решения» [198, с. 32]. В связи с тем, что когнитивный контроль выступает как компонент субъектной составляющей нравственных ориентиров, то правомерно говорить именно о контроле в контексте нравственно значимых ситуаций, которые в свою очередь активируют также и эмоциональный контроль.

Таким образом, особенности компонентов нравственных ориентиров, найденные у студентов различных направлений обучения, подтверждают

результаты, полученные на предыдущем этапе исследования. Нравственные ориентиры, выступая компонентами зрелости, адаптируются под особенности взаимодействия индивида с различными сферами окружающего мира, в том числе и сферой овладения профессиональной деятельностью. Студенты направления «Психология» демонстрируют более высокий уровень умения оперировать двумя уровнями контроля, лучше справляются со стрессовыми и эмоциональными ситуациями, в том числе и с помощью переосмысления и когнитивного анализа возникающих проблем. Все это связано с будущей профессиональной средой студентов-психологов, которой выступает социальная среда [176], а также типом профессии «человек – человек» [113], т. е. эти студенты более ориентированы на социальное взаимодействие, основанное на нравственных ориентирах. Именно поэтому все рассмотренные показатели статистически значимо различаются в сторону студентов-психологов.

3.1.3. Особенности согласованности нравственных ориентиров студентов с реализуемым поведением

Помимо изучения различий компонентов нравственных ориентиров, нами было принято решение дополнительно проанализировать также такое явление, как согласованность наиболее значимых ценностей с поведением, реализуемым в конкретных жизненных ситуациях. Планировалось рассмотреть различия в согласованности ценностей между студентами разных направлений обучения, т. е. разных направлений профессионального становления, а также выявить у испытуемых наиболее значимые ценности и предъявить им проблемные ситуации, ответ на которые либо содержал бы поведение, соответствующее декларируемым ценностям, либо соответствовал другим мотивам. В результате для нахождения наиболее значимых ценностей нами были использованы результаты методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца, а для последующего изучения согласованности – нарративный метод как способ выявления психологических особенностей интерпретации людьми разных, в том числе

порождаемых, конструируемых социальных реальностей [96]. В качестве выборки также выступили студенты I курса, обучающиеся по направлениям «Бизнес-информатика и прикладная информатика» и «Психология». Предварительно было необходимо выявить те ценности у испытуемых, которым было отдано наибольшее предпочтение, т. е. такие ценности, которые сами испытуемые назвали для себя наиболее значимыми. Для определения таких ценностей использовались результаты методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Ранее уже было проведено сравнение двух групп по представленным показателям с помощью непараметрического критерия U Манна-Уитни, в результате чего значимых различий выявлено не было, что позволяет говорить о полном сходстве ценностной сферы у студентов разных направлений. При изучении средних значений по диагностируемым шкалам были найдены три ценности, средние по которым превосходят остальные значения шкал. Что примечательно, данные ценности выделяются как на уровне убеждений, так и на уровне поведения. К этим ценностям относятся: «Гедонизм», «Самостоятельность» и «Доброта». Средние значения по данным ценностям представлены в Таблице 10.

Таблица 10 – Средние значения по значимым ценностям выборки

№	Ценность	Информатика		Психология	
		Уровень убеждений	Уровень поведения	Уровень убеждений	Уровень поведения
1	Гедонизм	4,79	2,68	4,95	2,67
2	Самостоятельность	4,97	2,55	4,94	2,91
3	Доброта	4,92	2,57	4,76	2,52

Под выявленными ценностями автор методики понимает под ними следующее.

1. Гедонизм – наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью).

2. Самостоятельность – автономность мышления и деятельности в творчестве и исследовательской активности. Производна от интеракционных потребностей в автономности и независимости.

3. Доброта – сохранение благополучия близких людей. Основой ценности выступает доброжелательность в повседневном взаимодействии с близкими людьми [111].

Выраженность данных ценностей у студентов I курса вполне закономерна и обусловлена их возрастным этапом и социальной ситуацией развития [127]. Ценность «самостоятельность» является производной от достижения нового социального статуса студента, появления большей автономии, достижения совершеннолетия и в большинстве случаев переезда от родителей в отдельное жилье. Ценность «гедонизм» связана с особенностями данного возраста, с поиском развлечений и приятных ощущений в жизни молодых людей. Что касается ценности «доброта», начало студенческой жизни связано с приобретением множества новых знакомств и появлением новых друзей, благополучие которых весьма значимо на данном возрастном этапе. Взаимопомощь является одной из ключевых особенностей студенческой жизни. По словам О.А. Осиповой, это может быть как элементарная повседневная поддержка (передать домашнее задание, предупредить о контрольной, поделиться шпаргалкой), так и значительная помощь друг другу (совместная подготовка к экзаменам, разъяснение непонятной темы, распределение вопросов для более быстрого поиска и т. д.), что является компонентами своеобразного кодекса хороших манер и правил поведения студента [167]. Схожие исследования также подтверждают полученные результаты. В частности в работе С.А. Богомаза и И.В. Атамановой в числе прочих, ведущими ценностями современной молодежи являются «Любовь и Семья» и «Индивидуализм». Личностное свойство «Удовлетворенность жизнью» выступает в качестве значимого параметра психологической системы деятельности [23].

В качестве метода для проверки согласованности данных ценностей с тем поведением, которое испытуемые реализуют в своей социальной активности, мы

выбрали нарративный метод. Всего испытуемым предлагалось 9 нарративов, по 3 на каждую ценность. Нарративы содержат в себе проблемную ситуацию и два варианта ее решения. Один из вариантов предполагает разрешение проблемы с реализацией поведения, основанной на проверяемой ценности. Второй вариант предполагает другую мотивацию, связанную с выгодой, социальным одобрением и т. д. Полный текст разработанных нарративов см. в Приложении 4.

В ходе исследования по нарративам были получены результаты, отражающие согласованность значимых ценностей с реальным поведением. Затем было проведено сравнение с помощью статистического критерия U Манна-Уитни для выявления значимых различий в согласованности ценностей между студентами направлений «Психология» и «Информатика». По результатам сравнительного анализа значимых различий выявлено не было, что позволяет говорить об универсальности данных ценностей. Представленные ценности самостоятельного, автономного мышления и деятельности, благополучия близких людей и поиска удовольствий от жизни не зависят от выбора пути профессионального становления и свойственны практически любому молодому человеку, достигающему совершеннолетнего возраста и поступающему в высшее учебное заведение. Говоря о данном периоде, И.Ю. Кулагина называет его первым периодом взрослой, самостоятельной жизни, что, разумеется, отражается на ценностной сфере испытуемого. Одним из путей развития студента автор выделяет то, что больше, чем лекции и библиотеки, его будут занимать общение с новыми приятелями, развлечения на том уровне, который он может себе позволить, что, на наш взгляд, соответствует ценностям гедонизма и доброты. Более того, автор замечает, что желания получить новые впечатления, забыть о «серой» жизни могут подтолкнуть человека в данном возрасте даже и к неблагоприятным явлениям, таким как наркотики, сектантство и т. д. [127]. Таким образом, следует говорить об универсальности показателей согласованности ценностей по отношению к профессиональному развитию, в результате чего испытуемых можно представить как одну выборку: студенты I курса. При объединении двух групп, были получены следующие средние

значения согласованности ценностей, представленные в Таблице 11. Максимальный показатель согласованности одной ценности равен 3 (в случае ответов, соответствующих проявлению изучаемой ценности во всех направленных на нее нарративах), минимальный – 0.

Таблица 11 – Результаты изучения согласованности ценностей студентов I курса

Ценность	Средние значения показателей согласованности
Гедонизм	1,24
Самостоятельность	1,89
Доброта	2,3

По результатам проведения нарративных методик испытуемые показали наибольшую согласованность ценности «Доброта» и наименьшую – ценности «Гедонизм». На основании этого можно заключить, что студенты, представленные в выборке, в первую очередь стремятся к благополучию близких людей и в двух из трех ситуаций выбора будут проявлять соответствующую активность. Данное поведение связано с вхождением в новую социальную среду «Студенчество» и ощущением причастности к ней. Возможно, в будущем первоначальные надежды, связанные с новой группой, не подтвердятся и данный показатель изменится в меньшую сторону. Ответ, соответствующий ценности «Гедонизм» был выбран меньше чем в половине случаев. Данный показатель говорит о том, что респонденты понимают, что нельзя посвящать все время развлечениям, и готовы проявлять поведение, связанное с поиском удовольствий, чуть больше, чем в одном из трех случаев. Мы допускаем, такой результат объясняется той деятельностью, которую реализуют испытуемые. Хотя испытуемые и назвали гедонизм в числе значимых ценностей, тем не менее, они не готовы жертвовать учебой ради развлечений. Говоря о согласованности ценности «Самостоятельность», можно заключить, что данная ценность важна для студентов выборки, однако проявляется она в ситуациях, требующих соответствующего поведения, чуть больше, чем в половине случаев. Это связано с

тем, что хотя испытуемые и получили большую независимость по сравнению с обучением в школе, тем не менее, процесс адаптации к новой социальной ситуации, требующей от респондентов более самостоятельного поведения, еще не завершен.

Таким образом, исследование, связанное с использованием нарративных методов, показало, что ценности, определяемые студентами I курса как наиболее значимые, универсальны и связаны с общей культурой студентов, а не с особенностями выбора профессионального становления. Данный этап жизни описан Э.Ф. Зеером и связан с приобретением новой социальной роли личности (студент), построением новых взаимоотношений, достижением социальной независимости. Ведущей деятельностью данного этапа является профессионально-познавательная [93]. Именно эти особенности и характеризуют ценностную сферу личности испытуемых. Изменения в нравственных ориентирах, связанные с особенностями профессии, наступают позже, на старших курсах [123; 124]. Наиболее значимыми ценностями студенты I курса называют гедонизм, самостоятельность и доброту, что также диктуется особенностями данного возрастного периода и социальной ситуацией развития. Однако результаты нарративов демонстрируют неоднородность проявления данных ценностей, что может говорить об оценке некоторых ценностей как значимых, в частности ценности «гедонизм», в связи с определенным сформированным образом студента у испытуемых, а не с реально проявляемым поведением, соответствующим данным ценностям.

Выводы

Проанализировав компоненты нравственных ориентиров студентов при дифференциации их по различным основаниям таким, как тип выбранной профессии и курс обучения в вузе, мы нашли значимые различия в обоих исследованиях, что позволяет говорить о взаимосвязи категории нравственных ориентиров и процесса профессионального становления. Результаты анализа

демонстрируют, что система нравственных ориентиров тесно связана с процессом взаимодействия человека с окружающим миром, подстраивается под особенности данного взаимодействия и те условия, в которых оно протекает. Личностные и субъектные компоненты нравственных ориентиров, действуя согласовано, могут способствовать повышению эффективности данного взаимодействия и построению более гармоничных взаимоотношений со средой. Включаясь в деятельность индивида, нравственные ориентиры позволяют подходить к ней добровольно и осознанно, что ведет к достижению в ней наивысших результатов, через согласование личностной направленности с той деятельностью, субъектом которой он выступает. Данное заключение позволяет представить нравственные ориентиры как основу свойства «зрелость».

3.2. Структура нравственных ориентиров как основы зрелости и их взаимосвязь с показателями профессионального становления студентов

3.2.1. Структура компонентов зрелости

Проведенный теоретический анализ существующих на сегодняшний день исследований позволяет представить в качестве основы процессуальной категории «зрелость», представляющую из себя «континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта» [194, с. 26] нравственные ориентиры, компоненты которых представлены на уровнях субъекта и личности. Согласованность данных компонентов приводит к добровольной и осознанной реализации той активности, субъектом которой выступает индивид, т.к. она определяет вектор его личностной направленности. Это способствует возникновению и развитию свойства «зрелость», проявляющемуся в зрелых отношениях личности с окружающим миром.

Для эмпирического обоснования данного утверждения было проведено исследование [190], целью которого являлось изучение значимых взаимосвязей

между компонентами нравственных ориентиров, а также выявление на основе данных взаимосвязей свойства «зрелость». Данный этап исследования должен был помочь ответить на вопрос, какие именно компоненты нравственных ориентиров, вступая во взаимодействие, способствуют достижению зрелости. В качестве метода исследования был выбран факторный анализ. Данными для факторного анализа послужили результаты диагностики выборки ($N = 256$).

Компонентами нравственных ориентиров выступили элементы, с позиции системно-субъектного подхода [196] относящиеся к уровням субъекта и личности. Компонентами субъекта являются переменные, представляющие когнитивный, волевой и эмоциональный контроль. Данные уровни контроля составляют конструкт «контроль поведения» [198]. К компонентам личности относятся переменные, отражающие смысловую и ценностную сферу психики человека. Таким образом, общее количество переменных равно 38. Значения этих переменных выступили данными для факторного анализа. В ходе исследования [190] в первую очередь необходимо было оценить пригодность данных для факторного анализа. Так, основанием для того, чтобы считать данные пригодными для данного вида анализа является мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина, находящаяся на уровне не ниже 0,4. Данная величина демонстрирует приемлемую адекватность выборки для факторного анализа. Вторым критерием применимости факторного анализа выступает критерий сферичности Бартлетта, который должен обладать статистически значимым значением [160]. Процедура оценки пригодности данных показала следующие результаты: мера выборочной адекватности К-М-О = 0,81, а критерий Бартлетта находится на статистически значимом уровне ($\chi^2 = 5584,67$, $p < 0,01$), что подтверждает высокую пригодность данных для факторного анализа. Результаты оценки пригодности см. в табл. 2, в Приложении 2.

Для решения проблемы определения числа факторов использовался критерий отсеивания Р. Кеттелла и критерий Кайзера: число факторов равно

числу компонент, собственные значения которых больше 1 [161]. Данный критерий показал 10 компонент, собственное значение которых больше 1. Сходные показатели были определены и критерием отсеивания Р. Кеттелла. В результате было выяснено, что максимальное число факторов после анализа главных компонент составило 10. Однако, по словам А.Д. Наследова, при определении числа факторов на практике следует помнить, что указанные критерии являются лишь примерным ориентиром. Окончательное решение о числе факторов принимается только после интерпретации факторов [161]. Исходя из этого положения и проанализировав все данные, мы остановились на выделении 5 факторов. Основанием для выделения именно такого количества факторов послужило то, что при выделении пятого фактора кумулятивный процент дисперсии достиг 53,29%, что является приемлемым значением [160]. Выделение большего количества факторов не приводит к существенному увеличению кумулятивного процента дисперсии. Собственные значения и показатели процента дисперсии, обусловленного выделенными факторами см. в табл. 3, в Приложении 2.

При проведении факторизации матрицы интеркорреляций применялся метод анализа главных компонент. Результатом являлась матрица факторных нагрузок. После проведения процедуры вращения факторов (метод вращения: Варимакс) была достигнута факторная структура, доступная для интерпретации. Было выделено пять факторов нравственных ориентиров. Интерпретация факторов проводилась по таблице факторных нагрузок после вращения. Суммарная доля дисперсии на данном этапе составила 53,29%. Результаты представлены в Таблице 12.

Таблица 12 – Результаты факторного анализа компонентов нравственных ориентиров

Переменные	Фактор				
	Зрелость (15,03%)	Убеждения (11,69%)	Эгоцентричные ценности (9,47%)	Просоциальные ценности (8,67%)	Эмоциональный контроль (8,43%)
	Нагрузка переменных				
Общая осмысленность жизни	0,954				
Осмысленность процесса жизни	0,856				
Локус контроля-Я	0,854				
Локус контроля-жизнь	0,848				
Осмысленность целей в жизни	0,839				
Осмысленность результативности жизни	0,838				
Волевой контроль при реализации	0,555				
Уровень саморегуляции (когн. к-ль)	0,416				
Самостоятельность (уровень убеждений)		0,720			
Доброта (уровень убеждений)		0,715			
Универсализм (уровень убеждений)		0,711			
Безопасность (уровень убеждений)		0,662			
Конформность (уровень убеждений)		0,649			
Достижения (уровень убеждений)		0,639			
Традиции (уровень убеждений)		0,638			
Гедонизм (уровень убеждений)		0,622			
Стимуляция (уровень убеждений)		0,611			
Власть (уровень поведения)			0,739		
Достижения (уровень поведения)			0,693		
Гедонизм (уровень поведения)			0,691		
Стимуляция (уровень поведения)			0,640		
Самостоятельность (уровень поведения)			0,614		
Власть (уровень убеждений)			0,560		
Конформность (уровень поведения)				0,728	
Традиции (уровень поведения)				0,728	
Универсализм (уровень поведения)				0,667	
Доброта (уровень поведения)				0,638	
Безопасность (уровень поведения)				0,623	
Бегство-избегание (эмоц. к-ль)					0,743
Принятие ответственности (эмоц. к-ль)					0,707
Конфронтационный копинг (эмоц. к-ль)					0,637
Дистанцирование (эмоц. к-ль)					0,610
Самоконтроль (эмоц. к-ль)					0,588
Положительная переоценка (эмоц. к-ль)					0,535
Поиск соц. поддержки (эмоц. к-ль)					0,502
План решения проблем (эмоц. к-ль)					0,402

Согласно результатам исследования [190], в первый фактор были включены показатели смысловой сферы личности, а также переменные, отражающие уровень волевого контроля поведения субъекта при реализации действия и показатель когнитивного контроля поведения – переменная «Общий уровень саморегуляции». Следовательно, в данном факторе представлены интеркорреляции между личностными смыслами индивида и субъектной регуляцией его поведения, что в свою очередь выражает согласованность между направленностью личности и уровнем контроля поведения субъекта, что согласуется с положениями системно-субъектного подхода [196]. Данные результаты демонстрируют, что «субъект контролирует свое поведение в соответствии с принятыми нравственными стандартами в обществе не по принуждению, а по причине того, что нравственная регуляция в той или иной сфере жизни наполнена для него личностным смыслом. В свою очередь высокий уровень контроля поведения ведет к достижению позитивного результата в той сфере, которой придается большее смысловое значение» [190, с. 41]. Данный вывод подтверждается словами Б.С. Братуся, который называет смысловые образования основой будущего человека, которые выступают опосредующим звеном движения личности и опосредует настоящее, сегодняшнюю деятельность человека [35]. Результатом согласованности контроля поведения субъекта и личностных смыслов является проявление более зрелых форм поведения, которые служат основой формирования зрелости, понимаемой как способность к достижениям, выраженная в той деятельности, которая соответствует жизненным смыслам человека и его собственной субъектности [194]. На основании вышесказанного было решено определить фактор как «Зрелость». Важно также и то, что данный фактор был выделен первым, что позволяет говорить о нем как о наиболее значимом в связи с тем, что он имеет наибольшую факторную нагрузку [190].

Результаты, полученные в ходе выделения других факторов, выделенных на данном этапе анализа, способствовали лучшему пониманию природы нравственных ориентиров как основы зрелости.

Во второй фактор вошли переменные методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца, представляющие весь спектр ценностей на уровне убеждений. Ш. Шварц трактует данный уровень как стабильные представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. Однако хотя данный уровень и оказывает влияние на всю личность человека, тем не менее, ценности, представленные на этом уровне, не всегда проявляются в реальном социальном поведении [111]. Исключением стала ценность «Власть», которая вошла в последующие факторы. В результате данному фактору было присвоено соответствующее название «Убеждения». Данный фактор содержит в себе убеждения выборки о том, как должно поступать в тех или иных ситуациях, но при этом нет гарантии, что, столкнувшись с какой-либо проблемой в реальной жизни, испытуемые именно так и поступят. Это подтверждается выделенными факторами номер 3 и 4.

В третий фактор вошли переменные, отражающие ценности личности на уровне поведения. Данный уровень «более зависим от внешней среды, например, от группового давления, и соотносится с конкретными поступками человека» [111, с. 34]. Однако, в отличие от второго фактора, в данном случае были выделены не все ценности, а только те, достижение которых несет индивидуальные, личные блага, т. е. данный вид ценностей направлен не на улучшение общества и общественной жизни, а на приобретение благ для конкретного человека. Среди представленных ценностей: «гедонизм», «власть», «достижения» и т. д. Также в данном факторе представлена ценность «власть» на уровне убеждений, что, мы предполагаем, связано с практической ориентацией данной ценности. Если человек убежден в ценности и важности власти, то он будет добиваться доминирующей общественной роли и своим поведением. Данный фактор был назван «Эгоцентричные ценности».

В противоположность ему был выделен четвертый фактор. В данный фактор, напротив, вошли ценности, ориентированные на общество. Ценности, представленные в данном факторе, связаны с достижением благополучия и безопасности общества, сохранением общественных устоев, терпимости

и принятии других людей. Это ценности: «доброта», «традиции», «универсализм», «безопасность» и др. Данный ряд ценностей, так же, как и в третьем факторе, представлен на уровне поведения. Название этого фактора – «Просоциальные ценности».

Таким образом, мы видим, что хотя на уровне убеждений не происходит разграничения между ценностями с различной направленностью, на уровне реального поведения формируются две группы, одна из которых направлена на себя, другая на общество. На наш взгляд, данный результат особенно значим для понимания природы нравственных ориентиров, т. к. он объясняет важнейший принцип о том, что недостаточно понимать, какой поступок человека будет считаться общественно полезным, а какой наоборот. Важно реализовывать эти убеждения в собственном поведении. Данное утверждение находит подтверждение и в работах М.К. Мамардашвили. Автор пишет, что для совершения нравственных поступков недостаточно одних нравственных убеждений, потому что в реальной экзистенциальной ситуации они не всегда могут воплотиться в реальном выборе. «Ведь мир устроен так, что в нем добро не есть наше желание добра» [141, с. 238]. Для совершения нравственных поступков необходимы «нравственные мускулы» как некие сформированные личностные структуры [141, с. 531].

Однако важно заметить, что рассматривать ценности с ориентацией на самого себя, как что-то отрицательное и неправильное, было бы некорректно. Данный вид ценностей, безусловно, важен для человека, т. к. мотивирует его на достижение определенного статуса в обществе и саморазвитие. Особенно важен данный тип ценностей в исследовании профессионального становления, т. к. испытуемые, стремясь соответствовать этапу данного типа развития, совершенно точно достигают своих индивидуальных целей, мотивированных этим видом ценностей, одной из которых является «достижение» как «личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами» [111, с. 28]. Таким образом, для структуры нравственных ориентиров важны обе группы ценностей, что и подтверждают результаты проведенного факторного анализа.

В пятый фактор вошли переменные методики Р. Лазаруса «Способы совладающего поведения», представляющие эмоциональный уровень контроля поведения субъекта. Данный фактор получил название «Эмоциональный контроль». Выделение эмоционального уровня контроля поведения в отдельный фактор, на наш взгляд, объясняется важностью эмоциональной сферы в категории нравственных ориентиров. Реализация активности на основе нравственных ориентиров возможна только при добровольном ее выполнении, а не по принуждению, что обязательно должно сопровождаться положительными эмоциями. И.А. Зайцева в числе прочих значимых свойств данного вида активности выделяет, во-первых, эмоционально-нравственные переживания поступка и умение сопереживать, а, во-вторых, умение сознательно, добровольно, с моральным удовлетворением совершать нравственно ценные поступки [88].

Таким образом, результаты факторного анализа компонентов нравственных ориентиров позволяют сделать следующие выводы. Взаимодействие компонентов структуры нравственных ориентиров приводит к возникновению в психике индивида свойства «зрелость», что проявляется в осознанных и осмысленных взаимоотношениях с окружающим миром [215] и, как следствие, может способствовать достижению высоких результатов в различных сферах, в том числе и в сфере профессионального становления, т.к. деятельность, в рамках данного процесса, при наличии зрелости, соответствует жизненным смыслам человека и его собственной субъектности [194]. Реализация активности на основе нравственных ориентиров возможна только при проявлении зрелых форм поведения, когда активность субъекта согласуется с направленностью личности. Выделенный фактор демонстрирует смысловую значимость и добровольность реализации нравственного поведения для субъекта, что отражается в работах множества авторов (Л.Н. Антилогова [10], И.А. Зайцева [88], Н.Д. Зотов [97] и др.). В этом случае личность обладает зрелостью как континуумом согласования ее задач и интегративных возможностей субъекта [194], что подтверждает понимание нравственных ориентиров как основы зрелости.

В результате факторного анализа было получено пять факторов: «Зрелость», «Убеждения», «Эгоцентричные ценности», «Просоциальные ценности», «Эмоциональный контроль» [190].

3.2.2. Взаимосвязь зрелости с показателями профессионального становления

Далее по результатам факторного анализа был проведен корреляционный анализ выделенных факторов нравственных ориентиров с переменными, отражающими показатели профессионального становления с целью нахождения статистически значимых взаимосвязей между двумя категориями. Корреляционный анализ проводился по критерию r -Спирмена. Критерий r -Спирмена применяется для изучения взаимосвязи двух признаков, измеренных в количественной шкале [161]. Выборка состояла из студентов, результаты диагностики которых послужили данными для факторного анализа, проведенного на предыдущем этапе ($N = 256$).

Результаты нахождения корреляций представлены в Таблице 13. По результатам корреляционного анализа видно, что среди факторов нравственных ориентиров наибольшим количеством взаимосвязей с переменными профессионального становления обладает фактор «Зрелость». Он имеет взаимосвязи со всеми аспектами удовлетворенности учебной деятельностью, с уровнем ценностей образования и профессии, а также с показателем успеваемости.

Таблица 13 – Результаты корреляционного анализа факторов нравственных ориентиров и показателей профессионального становления

		Зрелость	Убеждения	Эгоцентричные ценности	Просоциальные ценности	Эмоциональный контроль
Уровень познавательной самостоятельности	<i>r</i>					
	<i>p</i>					
Ценность профессии	<i>r</i>	0,219	0,181	0,356		0,151
	<i>p</i>	0,000	0,004	0,000		0,015
Ценность образования	<i>r</i>	0,145	0,207	0,270	0,137	0,147
	<i>p</i>	0,020	0,001	0,000	0,028	0,018
Общая удовлетв-ть учебной деятельностью	<i>r</i>	0,461	0,129	0,172	0,278	
	<i>p</i>	0,000	0,040	0,006	0,000	
Удовл-ть учебой	<i>r</i>	0,374			0,203	
	<i>p</i>	0,000			0,001	
Удовл-ть воспитанием	<i>r</i>	0,173			0,219	
	<i>p</i>	0,006			0,000	
Удовл-ть выбранной профессией	<i>r</i>	0,386		0,184	0,169	
	<i>p</i>	0,000		0,003	0,007	
Удовл-ть отношениями с однокурсниками	<i>r</i>	0,349	0,132	0,142	0,225	
	<i>p</i>	0,000	0,035	0,023	0,000	
Удовл-ть преподавателями	<i>r</i>	0,236			0,157	
	<i>p</i>	0,000			0,012	
Удовл-ть бытом	<i>r</i>	0,501				- 0,123
	<i>p</i>	0,000				0,049
Успеваемость	<i>r</i>	0,139		- 0,148		
	<i>p</i>	0,026		0,018		

Результаты, отражающие взаимосвязь зрелости и переменных: «Общая удовлетворенность учебной деятельностью» ($r = 0,461$, $p < 0,001$), «Удовлетворенность учебой» ($r = 0,374$, $p < 0,001$), «Удовлетворенность воспитанием» ($r = 0,173$, $p = 0,006$), «Удовлетворенность выбранной профессией» ($r = 0,386$, $p < 0,001$), «Удовлетворенность отношениями с однокурсниками» ($r = 0,349$, $p < 0,001$), «Удовлетворенность преподавателями» ($r = 0,236$, $p < 0,001$), «Удовлетворенность бытом» ($r = 0,501$, $p < 0,001$), выглядят вполне логично, т. к., как было сказано ранее, смысловая сфера, а также контроль над непосредственной

реализацией активности, показатели которых включены в данный фактор, являются ключевыми составляющими любой деятельности, в том числе и учебной. Удовлетворенность своей деятельностью, безусловно, должна быть связана со смысловой сферой личности. Связано это, в первую очередь, с тем, что в случае, если человек не видит смысла в том, чем он занимается, то данный вид деятельности не будет приносить ему удовлетворения. Данному тезису находится подтверждение и в работе Т. В. Васильевой, которая приходит к выводу, что ценностно-смысловая сфера, определяемая совокупностью системы ценностей и смысложизненных ориентаций личности, выступает фактором, взаимосвязанным с удовлетворенностью трудом. Общность же ценностно-смысловой сферы способна влиять на удовлетворенность трудом и ее составляющие [47]. Таким образом, данный аспект зрелости и показатель профессионального становления закономерно взаимосвязаны.

Сходные причины и у корреляции между переменными, отражающими ценность образования ($r = 0,145$, $p = 0,020$) и профессии ($r = 0,219$, $p < 0,001$), и фактором «Зрелость». Основой ценностного отношения выступают ценности и ценностные ориентации. В случае же, если личность выбирает определенные ценности и цели как основополагающие для своего существования, они образуют смысложизненные ориентации, направляющие поведение и личностное развитие на выбор жизненного пути [47]. Применяя вышеизложенное к нашему исследованию, можно говорить о том, что, если для человека обучение и получение выбранной профессии являются ценностью, то учебно-профессиональная деятельность наделяется смыслом и включается в систему жизненных ориентаций, что и отражают найденные нами взаимосвязи. Также и уровень контроля поведения при реализации учебной деятельности будет меняться в зависимости от наличия или отсутствия ценностей обучения и получения профессии.

Выявление корреляции между фактором «Зрелость» и переменной «Успеваемость» ($r = 0,139$, $p = 0,026$) в рамках исследования позволяет говорить об изменении результативности учебы в связи с реализацией зрелых форм

поведения. Кроме того, что включение учебной деятельности в смысловую сферу ведет к достижению более высоких результатов в учебе, стоит выделить также и то, что уровни когнитивного и волевого контроля, входящие в фактор «Зрелость», безусловно, сказываются на результатах учебной деятельности. Отсутствие достаточной согласованности между личностными смыслами, формирующими направленность на какую-то деятельность, и контролем поведения неизбежно ведет к ухудшению ее результативности. В то же время если для студента учебная деятельность наполнена личностным смыслом и есть возможность быть субъектом собственной активности, результативность учебы достигает наилучших результатов.

Таким образом, результаты корреляционного анализа говорят о том, что зрелость и профессиональное становление – две тесно взаимосвязанные психологические категории. Найденные взаимосвязи способствуют пониманию зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов.

Также мы изучили корреляции между другими факторами и показателями профессионального становления, выделенными в результате факторного анализа. Это было сделано для того, чтобы выявить между ними возможные взаимосвязи, позволяющие лучше изучить природу процесса профессионального становления в контексте нравственной сферы.

Фактор «Убеждения» имеет значимые корреляции с показателями удовлетворенности учебной деятельностью: «Удовлетворенность отношениями с однокурсниками» ($r = 0,132, p = 0,035$) и «Общая удовлетворенность учебной деятельностью» ($r = 0,129, p = 0,040$).

Взаимосвязь убеждений с показателем удовлетворенности отношениями с однокурсниками объясняется тем, что межличностные взаимоотношения играют важнейшую роль в жизни студентов, т. к. общение на данном этапе – это «не только самостоятельная сфера жизнедеятельности студента, но и важнейшее условие его личностного становления» [155, с. 170]. Данное утверждение подтверждает и доказанная ранее значимость для студентов ценности «Доброта»

– благополучие «в повседневном взаимодействии с близкими людьми» [111, с. 29]. В результате этого данная сфера процесса образования также находит отражение в убеждениях испытуемых, что выражается в найденной взаимосвязи.

Переменная, отражающая степень удовлетворенности отношениями с однокурсниками, является компонентом показателя «Общая удовлетворенность учебной деятельностью», что объясняет ее взаимосвязь с фактором «Убеждения».

Фактор «Убеждения» также связан с показателями «Ценность профессии» ($r = 0,181, p = 0,004$) и «Ценность образования» ($r = 0,207, p = 0,001$), что ожидаемо, хотя переменные и относятся к различным изучаемым проблемам, но все три являются частью ценностной сферы личности. Данные результаты подтверждают заключение Н.В. Богданович с соавторами о том, что «именно в период профессионального обучения происходит процесс принятия будущим специалистом профессионально значимых ценностей как личных» [22, с. 233].

Схожее объяснение допустимо применить и к выявленной взаимосвязи фактора «Эгоцентричные ценности» и показателей ценности профессии ($r = 0,356, p < 0,001$) и образования ($r = 0,270, p < 0,001$). Так же, как и в предыдущем случае, все три переменных относятся к ценностной сфере личности. Важность данных корреляций объясняется необходимостью понимания того, что профессиональное становление – это, в первую очередь, становление жизненного пути индивида, достижение определенного социального статуса, получение социальных благ, реализация своего профессионального потенциала и т. д. В трудовой деятельности одним из важнейших мотивов является получение определенных материальных благ, а также удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации [102]. В результате этого и формируется взаимосвязь между ценностным отношением к получению профессионального образования и блоком ценностей с ориентацией на себя, свое благополучие.

Также фактор «Эгоцентричные ценности» взаимосвязан с переменными: «Удовлетворенность выбранной профессией» ($r = 0,184, p = 0,003$), «Удовлетворенность отношениями с однокурсниками» ($r = 0,142, p = 0,023$) и «Общая удовлетворенность учебной деятельностью» ($r = 0,172, p = 0,006$). Как

было сказано ранее, в получаемой профессии испытуемые видят способ достижения личных целей, удовлетворения потребностей, получения социальных благ. Согласно результатам исследования М.Н. Макаровой и Д.А. Ермилова у большинства студентов в качестве мотива выбора пути профессионального становления является «престижность профессии» [139]. Отношения с однокурсниками также способствуют достижению личного благополучия, формируют у индивида чувство принадлежности к группе и удовлетворяют потребности в общении, что имеет большое значение на данном возрастном этапе. По словам И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого: «Важной стороной жизни в молодости является ... установление и развитие дружеских связей» [127, с. 194]. На основе этих компонентов и возникает взаимосвязь между общей удовлетворенностью учебным процессом и фактором «Эгоцентричные ценности».

В то же время данный фактор имеет отрицательную корреляцию с переменной «Успеваемость» ($r = -0,148$, $p = 0,018$). Можно предположить, что данные результаты являются следствием невысокой оценки образовательного процесса со стороны самих студентов. Большинство испытуемых не видят личной пользы от получения высоких оценок, реализуя личностную направленность на другие сферы своей жизни. Согласно исследованиям С.Г. Зырянова и Г.Г. Гореловой, современная студенческая молодежь придает малое значение ценностям образования и познания. По словам авторов: «В большинстве своем школьники поступают в вуз не для получения профессионального образования, а для решения других, более значимых для них задач» [99, с. 12].

Это подтверждается и наличием взаимосвязи у фактора «Просоциальные ценности» только с ценностями образования ($r = 0,137$, $p = 0,028$). На наш взгляд, обучение в вузе самими студентами оценивается скорее как необходимость, требуемая для получения определенного социального статуса (выпускник университета), после достижения которого испытуемые смогут реализовать себя в той активности, которая удовлетворит их личные потребности. По словам А.Ю. Абрамович, современные проблемы высшего образования приводят к тому, что «многие студенты заинтересованы в получении не знаний, а диплома» [1, с. 303].

Вместе с тем, само получение профессионального образования является для выборки способом достичь социально одобряемого результата и заняться общественно-активной деятельностью. Профессионализация – это одна из сторон социализации [144]. Студенты получают удовлетворение от того, что путем получения профессиональных знаний становятся частью общества, в котором они дальше будут выполнять свою профессиональную деятельность. Таким образом, приобретая ту или иную специальность, испытуемые включаются в общественные процессы и становятся функциональной единицей общества, поддерживающей его нормы и правила и сохраняющей общественную стабильность. Данные выводы позволяют объяснить результаты взаимосвязи фактора «Просоциальные ценности» с переменными: «Общая удовлетворенность учебной деятельностью» ($r = 0,278, p < 0,001$), «Удовлетворенность учебой» ($r = 0,203, p = 0,001$), «Удовлетворенность воспитанием» ($r = 0,219, p < 0,001$), «Удовлетворенность выбранной профессией» ($r = 0,169, p = 0,007$), «Удовлетворенность отношениями с однокурсниками» ($r = 0,225, p < 0,001$), «Удовлетворенность преподавателями» ($r = 0,157, p = 0,012$).

Фактор «Эмоциональный контроль» коррелирует с переменными «Ценность профессии» ($r = 0,151, p = 0,015$) и «Ценность образования» ($r = 0,147, p = 0,018$). Взаимосвязь ценностной и эмоциональной сфер описана в работе Ф.Е. Василюка: «Ценность – это не эмоция, но она обладает способностью вызывать ту или иную эмоцию, при этом сама по себе она не обладает побудительной энергией... источник ценности – внутренний, она переживается как рождающаяся изнутри» [48, с. 98]. А.И. Комарова и О.А. Долгополова, также приходят к выводу, что «эмоции подвергаются «культурному давлению», а ценности способны вызывать те или иные эмоции и побуждать к определенным действиям, а отношение к этническим и культурным ценностям обусловлено вызванными ими эмоциональными переживаниями» [117, с. 48]. Таким образом, взаимосвязь ценностей и эмоций сводится к тому, что ценности вызывают у человека различные эмоции и могут либо приниматься, либо отвергаться личностью. Говоря о ценностях учебной и профессиональной деятельности и эмоциональном контроле, можно

заклучить, что эмоциональный контроль выступает некой мерой оценки ценностей образования и профессии, и, на наш взгляд, именно на основе данной взаимосвязи формируется законченное, ценностно-эмоциональное отношение к учебе. Если у человека при занятии учебной деятельностью возникают положительные эмоции, то ценность данной деятельности повышается, что, возможно, приведет к дальнейшему успешному профессиональному становлению. Если же студент, обучаясь, испытывает негативные эмоциональные переживания и не способен с ними справиться с помощью эмоционального уровня контроля поведения, то и ценность учебы и выбранного профессионального пути будет на низком уровне. Также «Эмоциональный контроль» имеет отрицательную корреляцию с показателем удовлетворенности бытом ($r = - 0,123, p = 0,049$). Данная корреляция отражает, что условия образовательного процесса, непосредственно взаимосвязаны с эмоциональными состояниями испытуемых. Если удовлетворенность бытом находится на оптимальном уровне, «если быт и доходы оцениваются как соответствующие потребностям, если времени хватает и на отдых, и на учебу» [156, с. 123], необходимость в контроле за собственными негативными эмоциями и в совладании с ними отсутствует. В случае же низкого уровня удовлетворенности бытовыми условиями, уровень эмоционального контроля, направленный на предотвращение негативных эмоциональных состояний, повышается.

Выводы

Исследование показало, что зрелость, в основе которой лежат компоненты нравственных ориентиров, и процесс профессионального становления – две взаимосвязанные категории. Результаты нашего исследования доказывают наличие взаимосвязей между фактором «Зрелость» и показателями профессионального становления. Результаты, в ходе которых были выявлены другие взаимосвязи между факторами, позволили наиболее подробно изучить характер корреляций между компонентами нравственных ориентиров и показателями профессионального становления.

3.3. Зрелость как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов

3.3.1. Классификация студентов по уровню профессионального становления

Для представления зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления нами было проведено исследование, изучающее особенности зрелости студентов с уровнем характеристик, соответствующих этапу профессионального становления, на котором они в данный момент находятся, и тех студентов, активность и направленность личности которых не соответствует в полной мере статусу студента. Другими словами, целью данного этапа исследования было сравнить выраженность уровня зрелости у людей с различным уровнем успешности профессионального становления на этапе получения профессионального образования.

В первую очередь была проведена классификация испытуемых ($N = 256$) по критерию успешности профессионального становления. Для решения данной задачи был использован иерархический кластерный анализ, применяемый для «построения классификации, то есть разделения исходного множества объектов на группы» [161, с. 329]. Переменными-критериями для кластеризации выступили все показатели профессионального становления: тип учебной работы, показатели удовлетворенности учебной деятельностью, ценности образования и профессии и показатель успеваемости испытуемых. В качестве метода объединения объектов был выбран метод полной связи. Применялась стандартизация переменных с помощью метода «Z-значения». В результате интерпретации результатов было получено три кластера. К первому кластеру было отнесено 23 испытуемых, численность второго кластера составила 52 испытуемых, в третьем кластере количество испытуемых было

равно 181. Средние значения переменных-критериев по выделенным кластерам-группам представлены в Таблице 14.

Согласно средним значениям выделенных групп, переменные, относящиеся к показателям удовлетворенности учебной деятельностью и ценностного отношения к обучению, более выражены у группы № 2. У испытуемых из группы № 3 средний уровень названных показателей. Наименьшие значения по данным переменным показали испытуемые группы № 1.

Таблица 14 – Средние значения по группам, полученным в результате кластерного анализа

Переменные-критерии	Группа 1 (N = 23)	Группа 2 (N = 52)	Группа 3 (N = 181)
Ценность профессии	56,3	66,9	57,04
Ценность образования	55,87	66,87	57,04
Общая удовл-ть учебной деятельностью	2,07	3,28	2,84
Удовл-ть учебой	2,06	3,29	2,83
Удовл-ть воспитанием	2,06	3,27	2,79
Удовл-ть выбранной профессией	1,98	3,49	3,11
Удовл-ть отношениями с однокурсниками	2,09	3,24	2,81
Удовл-ть преподавателями	2,01	3,29	2,82
Удовл-ть бытом	2,16	3,06	2,7
Успеваемость	4,14	3,87	4

Результаты по переменной, демонстрирующей уровень познавательной самостоятельности, представлены на Рисунке 1.

Как показано на Рисунке 1, во всех трех группах преобладают студенты с низким уровнем познавательной самостоятельности, их численность – около половины от общего числа испытуемых. Также в группе № 1 треть испытуемых – студенты со средним уровнем познавательной самостоятельности, а в группе № 2

– наибольшее количество испытуемых с высоким уровнем познавательной самостоятельности.

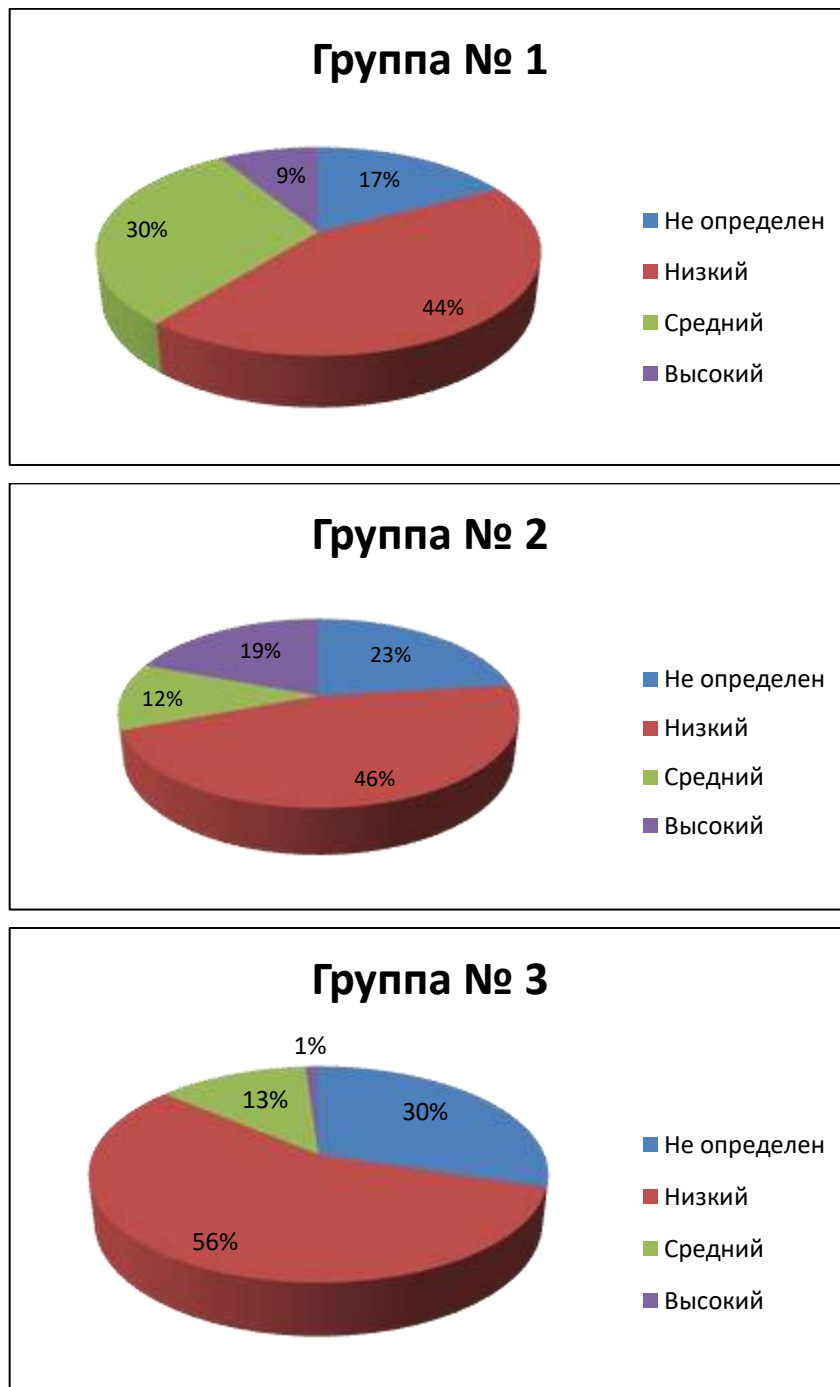


Рис. 1. Уровень познавательной самостоятельности в выделенных группах

Таким образом, на основании представленных показателей можно заключить, что к группе № 1 относятся испытуемые с низким уровнем

профессионального становления: показатели ценностного отношения и удовлетворенности учебной деятельностью у данной группы демонстрируют наименьшие значения, преобладающий уровень самостоятельности учебной работы – низкий либо средний. Группа № 2 включает студентов с высоким уровнем профессионального становления. На это указывают высокие показатели ценностного отношения к учебе и удовлетворенности учебной деятельностью, а также наибольшее количество испытуемых с высоким уровнем познавательной самостоятельности в данной группе. Средние значения ценностного отношения и удовлетворенности учебной деятельностью, а также преобладающее число испытуемых с неопределенным или низким уровнем познавательной самостоятельности определяют испытуемых из группы № 3 как студентов со средним уровнем профессионального становления на этапе обучения в вузе.

Данному определению не соответствует переменная «Успеваемость», т. к. наивысший средний балл успеваемости у группы с низким уровнем профессионального становления, а наименьший – у группы с высоким уровнем. Для решения данной проблемы было принято решение провести сравнение трех групп с помощью непараметрического критерия Н-Краскела-Уолеса. Результаты данного сравнения представлены в Таблице 15.

Таблица 15 – Результаты сравнения выделенных групп по показателям профессионального становления

Переменные-критерии	Н-критерий	Уровень значимости (p)
Уровень познавательной самостоятельности	10,403	0,006
Ценность профессии	65,611	0,000
Ценность образования	56,49	0,000
Общая удовл-ть учебной деятельностью	121,541	0,000
Удовл-ть учебой	91,135	0,000
Удовл-ть воспитанием	64,264	0,000
Удовл-ть выбранной профессией	83,534	0,000
Удовл-ть отношениями с однокурсниками	50,666	0,000
Удовл-ть преподавателями	66,757	0,000
Удовл-ть бытом	36,977	0,000
Успеваемость	2,825	0,243

По результатам сравнения видно, что показатель профессионального становления «Успеваемость» – единственная переменная, различия которой статистически недостоверны в трех выделенных группах. На основании этого было решено не учитывать значения данной переменной при классификации выборки по критерию успешности профессионального становления.

Таким образом, в результате классификации испытуемых было получено три группы. 23 студента находятся на низком уровне профессионального становления, из них 18 девушек и 5 юношей. На среднем уровне находится 181 студент, включая 136 девушек и 45 юношей. К группе с высоким уровнем профессионального становления относятся 52 студентов, из них 35 девушек и 17 юношей. Описательные статистики по показателям профессионального становления выделенных групп см. в Приложении 3.

3.3.2. Сравнение зрелости студентов с различным уровнем профессионального становления

После деления выборки на группы необходимо было сравнить значения уровня зрелости у трех групп. Целью данного сравнения являлось изучение особенностей зрелости у студентов с разным уровнем успешности профессионального становления на этапе обучения в вузе. Сравнение проводилось с помощью непараметрического критерия Н-Краскала-Уолеса. В качестве показателя зрелости, применяемого для сравнения, был использован фактор, полученный на предыдущем этапе исследования и вычисленный как новая переменная. Помимо этого, для комплексного изучения проблемы, нами также было проведено сравнение и других факторов, выделенных в результате факторного анализа компонентов нравственных ориентиров. При сравнении данных показателей был получен ряд статистически достоверных различий. Результаты сравнения представлены в Таблице 16.

Таблица 16 – Результаты сравнения факторов нравственных ориентиров студентов с различным уровнем профессионального становления

Факторы	Средний ранг			Н-критерий	Уровень значимости (p)
	Низкий	Средний	Высокий		
Зрелость	67,96	127,08	160,23	24,993	0,000
Убеждения	137	120,1	153,96	8,778	0,012
Эгоцентричные ценности	113,39	120,31	163,67	14,903	0,001
Просоциальные ценности	76,09	133,75	133,42	12,663	0,002
Эмоциональный контроль	127,17	126,65	135,52	0,587	0,745

При сравнении были найдены статистически значимые различия в четырех факторах: «Зрелость», «Убеждения», «Эгоцентричные ценности» и «Просоциальные ценности».

Фактор «Зрелость» ($p < 0,001$) наиболее выражен у студентов с высоким уровнем профессионального становления и наименее – у студентов, обладающих низким уровнем. Данный результат позволяет утверждать, что зрелость, в основе которой лежит согласованность субъектных и личностных компонентов нравственных ориентиров, выраженная в интеркорреляциях между смысловой сферой личности, волевым и когнитивным уровнями контроля поведения субъекта, непосредственно взаимосвязана с уровнем профессионального становления личности на этапе обучения в вузе. Зрелые отношения со средой, характеризующиеся «обоснованностью совершаемых действий, их осмысленностью и осознанностью» [215, с. 139], являются неотъемлемой частью активности людей, реализующих свою деятельность не только для адаптации к требованиям окружающего мира, но и для достижения в ней наилучших результатов. Студенты, обладающие зрелостью, вкладывают в учебную деятельность личностный смысл и контролируют ее осуществление с помощью когнитивных и волевых механизмов регуляции поведения. Это приводит к наличию намеренности, осмысленности и осознанности действий, что «делает существенный вклад в оптимально организованный процесс достижения полезного результата» [215, с. 140]. Таким образом, зрелость является

необходимой характеристикой достижения высоких результатов в деятельности, в том числе и профессионально-познавательной, выступающей в качестве ведущей на данном этапе профессионального становления [93]. Данные результаты позволяют выделить зрелость как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления.

Что касается различий, найденных в значениях других факторов, данные результаты могут способствовать пониманию природы процесса профессионального становления в контексте нравственных ориентиров как основы зрелости.

Фактор «Убеждения» ($p = 0,012$) демонстрирует несколько другие результаты. Наивысшие значения также демонстрируют студенты с высоким уровнем профессионального становления. У студентов с низким уровнем – результаты средние. Наименьшие значения демонстрируют студенты со средним уровнем профессионального становления. Допустимо предположить, что полученные результаты связаны с направленностью данных убеждений. Студенты с высоким уровнем профессионального становления убеждены в необходимости получения образования и вкладывают личностный смысл в учебную деятельность. Научные знания, переведенные в личностные убеждения, помогают «осуществить быструю адаптацию к сложному окружающему миру, войти с ним в личностный диалог» [182, с. 49], что позволяет выделить их как особенности личности студентов с высоким уровнем профессионального становления.

Студенты, показавшие низкий уровень профессионального становления, в свою очередь, по нашему предположению, убеждены в отсутствии полезности и важности высшего образования, в результате чего не видят смысла в достижении высоких результатов в учебной деятельности. По словам С.Г. Зырянова и Г.Г. Гореловой, многие современные студенты придают низкое значение ценности образования. Также, по словам авторов, у студентов происходит выгорание данной ценности в течение образовательного процесса: «Студенты приходят учиться и получить профессиональное образование с большим желанием, однако

с каждым годом обучения оно уменьшается» [99, с. 12]. В результате этого студенты, имея достаточно высокий уровень убеждений, показывают низкие результаты учебной деятельности.

Студенты со средним уровнем профессионального становления показывают наименьшие значения фактора «Убеждения», что можно интерпретировать как отсутствие у данной группы испытуемых четкой личностной оценки своего учебного процесса. Студенты не настолько ценят результаты своей учебной деятельности, чтобы хотеть достигать в ней высоких результатов, и в то же время выполняют все необходимые действия для продолжения обучения. Согласно исследованиям Н.В. Козловой, данному типу студентов свойственна: «неопределенная жизненная ориентация, опасения перед реальностью, потребность в социальной стабильности, безопасности, выборы определяются социальными стереотипами» [114, с. 210].

Фактор «Эгоцентричные ценности» ($p = 0,001$) также выражен соответственно уровню профессионального становления: высший показатель у выборки с высоким уровнем, низший – у выборки с низким уровнем. Мы полагаем, данные различия указывают на то, что для студентов с высоким уровнем профессионального становления учебная деятельность выступает в качестве средства достижения эгоцентричных целей, направленных на удовлетворение собственных потребностей. Вероятно, данная группа студентов видит успешную учебную деятельность как предпосылку получения высокого социального статуса, хорошей профессии и других личных благ. Этому предположению соответствуют результаты исследования, проведенного М.С. Коротковой, указывающие на то, что больше половины студентов высших учебных заведений «рассматривают высшее образование как гарантию высокого социального статуса в будущем» [122, с. 111]. Образование для данной группы студентов является возможностью обеспечения себе будущего материального достатка и стремлением стать высококвалифицированным специалистом [122].

В то же время испытуемые с низким уровнем профессионального становления не связывают высшее образование с последующим достижением

личных целей. Это может быть связано с так называемым «падением ценности высшего образования» [122, с. 111] для ряда испытуемых, в результате чего высшее образование «не является способом достижения высокого положения в обществе» [122, с. 110] для данной группы студентов.

Различия в факторе «Просоциальные ценности» ($p = 0,002$) имеют несколько иную природу. Данный фактор наиболее выражен у студентов со средним уровнем профессионального становления, наименее – у студентов с низким уровнем. Однако стоит сказать, что различия между студентами со средним и высоким уровнем профессионального становления являются минимальными. На наш взгляд, данные результаты отражают важность для студентов со средним и высоким уровнем профессионального становления обучения в высшем учебном заведении с точки зрения социума. В получении высшего образования испытуемые видят социально желательную линию развития для их возрастного этапа. Студенты получают высшее образование не для приобретения знаний, а для приобретения определенного социального статуса, престижа. Различные исследования подтверждают данное предположение. Так, по результатам работы Е.А. Рождественской, Н.А. Рощиной и Е.Н. Кубарева, главным мотивом обучения для студентов является «получение диплома о высшем образовании по модной в настоящее время специальности» [184, с. 46]. Согласно исследованиям Г.В. Залевского и Н.В. Козловой, профессиональное становление данного типа студентов мотивировано «желанием находиться в кругу студенческой молодежи, отсутствием цели получения именно этого образования, семейными традициями, легкостью, с их точки зрения, поступления, нежеланием идти в армию (у юношей), необходимостью во времени для самоопределения, престижностью диплома о высшем образовании вообще» [89, с. 91]. Таким образом, данные результаты демонстрируют значение для студентов социальной стороны обучения в вузе. Это может объяснить незначительное преобладание фактора «Просоциальные ценности» у студентов со средним уровнем профессионального становления, т. к. именно данная группа

студентов реализует учебную деятельность на допустимом уровне, не прикладывая усилий по достижению высоких результатов.

Выводы

Таким образом, результаты сравнения студентов с различным уровнем профессионального становления на этапе обучения в вузе позволили сделать несколько выводов.

Различия в значениях переменной «Зрелость», определяемой как «континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта» [194, с. 26], доказывают важность данной психологической категории при достижении высоких результатов в учебной деятельности. Студенты, демонстрирующие большие значения по фактору «Зрелость», лучше справляются с учебной деятельностью, выполняют задачи, предъявляемые им данной деятельностью; в соответствии со своими потребностями изменяют своими действиями ситуацию, в которой в данный момент находятся, упорядочивают внешнюю и внутреннюю среду. Именно эти задачи и решаются человеком с помощью ресурсов [188; 198]. В результате можно сделать вывод, что свойство «зрелость», возникающее при взаимодействии личностного и субъектного компонентов нравственных ориентиров, служит индивидуально-личностным ресурсом для успешного профессионального становления студентов.

Кроме этого, результаты исследования позволили сделать еще несколько выводов. Студенты как с высоким, так и с низким уровнем профессионального становления показывают достаточно высокие значения фактора «Убеждения», что может говорить о различной их направленности. Таким образом, можно говорить о том, что низкие результаты учебной деятельности соответствующей группы студентов вызваны не отсутствием способностей к данной деятельности, а низкой значимостью ценности высшего образования для испытуемых с низким уровнем профессионального становления. Дальнейшие результаты подтверждают данное заключение. Студенты с низким уровнем профессионального становления не

видят в получении высшего образования пользы для себя, что выражается в наименьших значениях фактора «Эгоцентричные ценности». Также низкие значения фактора «Просоциальные ценности» говорят о том, что данные студенты не ориентированы на высшее образование как социально одобряемую линию развития в данном возрасте.

В то же время студенты с высоким уровнем профессионального становления придают большее значение этапу обучения в вузе. С одной стороны, данная группа студентов связывает высокие результаты в своей учебной деятельности с последующим достижением личных целей и удовлетворением собственных потребностей, что выражено в значениях фактора «Эгоцентричные ценности». С другой стороны, испытуемые нацелены на одобрение результатов их учебной деятельности со стороны общества, что отражают значения фактора «Просоциальные ценности».

По результатам исследования, испытуемые со средним уровнем профессионального становления в первую очередь придают значение социальной значимости профессионального образования и менее чем другие, личностно направлены на его получение, о чем говорит наивысшее значение фактора «Просоциальные ценности» среди выборки и наименьшее – фактора «Убеждения». Мы полагаем, что испытуемые видят в данном этапе профессионального становления в первую очередь определенную необходимость, которую нужно преодолеть для получения возможности осуществления профессиональной деятельности, а не как средство получения знаний, умений и навыков.

Таким образом, найденные различия в значении фактора «Зрелость», полученном в результате согласованности личностных и субъектных компонентов нравственных ориентиров, позволяют говорить о ней как об индивидуально-личностном ресурсе профессионального становления личности студентов.

Выводы исследования

В третьей главе представлены результаты исследования зрелости как индивидуально-личностного ресурса профессионального становления студентов.

При изучении зрелости и профессионального становления как двух взаимосвязанных категорий в первую очередь были изучены различия в компонентах нравственных ориентиров, в нашем исследовании выступающих основой зрелости разных категорий студентов. Для этого были рассмотрены показатели нравственных ориентиров студентов разных курсов обучения. Полученные результаты позволяют говорить о наличии различий между группами, которые напрямую взаимосвязаны с тем, на каком курсе обучения находится испытуемый. Таким образом, было доказано наличие взаимосвязи нравственных ориентиров с особенностями этапа профессионального становления. Нравственные ориентиры, выступающие основой зрелого взаимодействия индивида с окружающим его миром, соответственно, не оторваны от реального окружения человека, они адаптируются под окружающую ситуацию, формируя направленность личности и выражаясь в активности субъекта. Схожие результаты были получены и при исследовании различий в нравственных ориентирах между студентами, получающими профессии различных направлений. Здесь также были найдены значимые различия в нравственных ориентирах, которые логично вписываются в тот образ профессионала, который приобретают студенты во время получения высшего профессионального образования.

Исследование согласованности ценностной сферы как личностного компонента нравственных ориентиров с реализуемым поведением также показало важные результаты. В первую очередь было выяснено, что ценностная структура, лежащая в основе общей направленности личности и задающая путь и форму проявления активности субъекта как основной ее компонент, не имеет значимых различий у групп студентов, выбравших в качестве пути профессионального становления специальности, различающиеся по своему типу. Из этого

представляется логичным сделать вывод о том, что нравственные ориентиры, в основе которых лежит система значимых ценностей – это более глубокие компоненты, задающие нормы поведения во всех жизненных ситуациях вне зависимости от того, какую личностную роль выполняет человек: работник, член семьи, студент, друг и т. д. Вне зависимости от конкретной социальной ситуации наиболее важные ценности, получившие такой статус в процессе развития личности, не теряют свою значимость, и субъект реализует их в своей активности. Для студентов I курса такими ценностями стали «гедонизм», «самостоятельность», «добродота».

В результате применения метода нарративов было выяснено, что согласованность декларируемых ценностей с активностью, так же, как и сами значимые ценности, не различается у студентов, выбравших разный тип профессионального становления. Однако в то же время ценности, выбранные испытуемыми в качестве значимых, проявляются в реальном поведении с различной периодичностью, что отражает результаты исследования. Можно предположить, что ценность «гедонизм», получившая наименьшее значение согласованности с поведением, выбрана в результате существования определенного образа студента, а не из-за наличия реальной приверженности к данной ценности у испытуемых.

Таким образом, данные, полученные в процессе исследования, помогают раскрыть закономерности взаимодействия нравственных ориентиров, согласованность которых приводит к наличию зрелых форм взаимодействия, и процесса профессионального становления на этапе обучения в вузе.

Результаты факторного анализа показателей нравственных ориентиров позволили выделить значимые взаимосвязи между ее компонентами, объясняющие закономерности взаимодействия между ними, а также найти те компоненты, взаимодействие которых приводит к возникновению зрелости, как согласованности компонентов нравственных ориентиров на уровнях субъекта и личности. Это позволило представить психологическую категорию «Нравственные ориентиры» как основу свойства «зрелость». Кроме названного

фактора «Зрелость», было также выделено еще четыре фактора: «Убеждения», «Эгоцентричные ценности», «Просоциальные ценности», «Эмоциональный контроль».

После проведения факторного анализа компонентов нравственных ориентиров был проведен корреляционный анализ между выделенными факторами и показателями профессионального становления. В частности, нас интересовали взаимосвязи между фактором «Зрелость» и показателями профессионального становления. В результате был выявлен ряд значимых корреляций. Между профессиональным становлением и зрелостью было обнаружено множество значимых корреляций, что однозначно определяет данные психологические категории как взаимосвязанные.

Другие факторы нравственных ориентиров, относящиеся к ценностной сфере личности, также связаны с показателями ценностного отношения к обучению и удовлетворенности учебной деятельностью. Фактор «Эмоциональный контроль» взаимосвязан с ценностями профессии и образования, отражающими уровень ценностного отношения к процессу обучения.

Подводя итог данной части исследования, можно с уверенностью заключить, что зрелость, в основе которой выступает согласованность личностных и субъектных компонентов нравственных ориентиров, и профессиональное становление студентов тесно взаимосвязаны между собой.

Результаты сравнения студентов с различным уровнем профессионального становления показали различия в ряде факторов. В первую очередь фактор «Зрелость» различается у студентов соответственно уровню профессионального становления: студенты с высоким уровнем профессионального становления показывают высокие значения фактора, студенты с низким уровнем – наименьшие. Студенты с высоким уровнем профессионального становления демонстрируют согласованность компонентов на уровне субъекта и на уровне личности, что закономерно взаимосвязано с высокими результатами их учебной деятельности.

В отношении факторов: «Убеждения», «Эгоцентричные ценности» и «Просоциальные ценности», также были найдены значимые различия, связанные с ценностной сферой личности. Результаты сравнения данных факторов показывают, что студенты с высоким уровнем профессионального становления связывают успешную учебную деятельность как с достижением личных целей, так и с получением социального одобрения. В то же время студенты с низким уровнем профессионального становления убеждены в отсутствии пользы высшего образования как в отношении удовлетворения личных потребностей, так и при рассмотрении его в качестве средства соответствия предъявляемым социальным требованиям и стандартам. Результаты изучения ценностной сферы студентов со средним уровнем профессионального становления позволяют сделать вывод о том, что отсутствие выраженной личностной направленности данной группы как на осуществление учебной деятельности, так и против нее. Полученные данные позволили предположить, что названные испытуемые в первую очередь получают высшее профессиональное образование для соответствия определенной социальной роли человека в данном возрасте, а не согласно своим убеждениям. Реальные мотивы учебной деятельности выборки лежат за пределами нашего исследования.

Таким образом, данный этап исследования показал наличие значимых различий в значениях фактора «Зрелость» у студентов с различным уровнем профессионального становления. Результаты демонстрируют, что студенты с высоким уровнем профессионального становления видят смысл в управляемости собственной жизнью и постановке целей на будущее. Все эти личностные характеристики согласуются с тем, как испытуемые успешно реализуются в своей учебной деятельности и контролируют собственное поведение для достижения высоких результатов, т. е. с высоким уровнем субъектности, что выражается в факторе «Зрелость». Из этого следует вывод, что зрелость служит основой для согласованности личности как стержневой структуры, определяющей направленность деятельности и субъекта, эту деятельность реализующего. Студенты с высоким уровнем профессионального становления обладают таким

качеством, как зрелость, т. е. согласованностью личностных задач и интегративных возможностей субъекта. Результаты исследования демонстрируют, что данная группа студентов обладает согласованностью смысловой сферы и контроля поведения, ценностно направлена на достижение высоких результатов в учебной деятельности, что реализуется в самой деятельности, в которой испытуемые выступают как субъекты. Зрелость выступает не просто как качество психики, оторванное от реальной деятельности, но и взаимосвязана с дальнейшим обучением на высоком уровне, т. к. ее проявлением является стремление человеком свою целостность как субъекта и личности, а, следовательно, делать то, что соответствует его жизненным смыслам и его собственной субъектности, т. е. его интегративной уникальности (Е.А. Сергиенко). Следовательно, зрелость выступает в качестве ресурса для достижения высоких результатов на данном этапе профессионального становления.

Вышеперечисленные выводы указывают на то, что зрелость, основой для которой выступает согласованность компонентов нравственных ориентиров на уровнях личности и субъекта, служит индивидуально-личностным ресурсом для успешного профессионального становления студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведения диссертационного исследования сформулированы следующие обобщающие выводы работы.

1. Студенты разных курсов имеют различия в компонентах нравственных ориентиров, связанные с особенностями ситуации взаимодействия индивида с окружающим миром. Нравственные ориентиры – не статичное образование, оторванное от реальных взаимоотношений и деятельности личности, они взаимосвязаны с ними, трансформируются в зависимости от условий жизни и в то же время способствует их изменениям.

2. Студенты, получающие высшее образование различной профессиональной направленности, имеют различия в компонентах нравственных ориентиров. Показатели согласованности ценностных ориентаций с проявляемым поведением не различаются у студентов разных профессиональных направлений, однако ценности, названные испытуемыми в качестве значимых, в нарративах проявляются с различной частотой. На основании этого представляется возможным выдвинуть предположение о различиях в том, какие ценности воспринимаются выборкой как действительно важные, а каким студенты стремятся соответствовать, следуя общей культуре данного возрастного этапа.

3. В основе возникновения зрелости студентов лежат взаимосвязи между субъектными и личностными компонентами нравственных ориентиров. Выявленные взаимосвязи между показателями смысловой сферы личности, волевого и когнитивного уровней контроля поведения субъекта отражают согласованность процессов контроля поведения с собственными личностными смыслами, что приводит к наличию зрелых взаимоотношений со средой, т.к. регуляция активности субъекта согласуется с направленностью личности.

4. Профессиональное становление и зрелость – это две взаимосвязанных психологических категории. Фактор «Зрелость» взаимосвязан практически со всеми показателями профессионального становления, что означает важность нахождения личностного смысла и соответствующей данному смыслу регуляции

поведения для человека при выборе и прохождении пути профессионального становления. Данная взаимосвязь частично подтверждает выдвинутую гипотезу.

5. Студенты демонстрируют различия в значениях фактора «Зрелость» в соответствии с уровнем профессионального становления, из чего следует вывод о необходимости формирования зрелых отношений со средой для достижения наивысших результатов в осуществляемой деятельности. Студенты, обладающие зрелостью, вкладывают в учебную деятельность личностный смысл и контролируют ее осуществление с помощью когнитивных и волевых механизмов регуляции поведения. Именно зрелость как согласованность личностной направленности и деятельности субъекта способствует высокому уровню профессионального становления, т.к. студент при достижении целей учебно-профессиональной деятельности руководствуется не внешними стимулами, а собственными личностными характеристиками.

6. Вышеперечисленные выводы указывают на то, что зрелость, служит индивидуально-личностным ресурсом успешного профессионального становления студентов.

Представленные выводы позволяют говорить о подтверждении сформулированных гипотез.

Обоснованность и достоверность результатов диссертационного исследования обеспечивались непротиворечивостью методологических положений, проведенным теоретическим анализом изучаемых проблем, адекватностью выбранных методов поставленным целям и задачам исследования, репрезентативной выборкой, а также использованием методов математической статистики для обработки полученных результатов.

Результаты данного исследования могут быть использованы в качестве рекомендаций при разработке программ развития качеств, способствующих повышению уровня профессионального становления личности на этапе получения профессионального образования. Результаты эмпирического исследования могут служить основой для дальнейшего перспективного изучения зрелости личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамович, А.Ю. Основные проблемы высшей школы глазами современного студента / А.Ю. Абрамович // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - № 4. - С. 303–304.
2. Александров, Ю.И. Изменение показателей сердечного ритма до, во время и после решения моральных дилемм детьми 4-11 лет / Ю.И. Александров, А.В. Бахчина, И.М. Созионова // Экспериментальная психология. - 2017. - № 3. - С. 97-109.
3. Александров, Ю.И. Мораль и нравственность. Обоснование эмпирического исследования разных групп современного российского общества / Ю.И. Александров, В.В. Знаков, К.А. Арутюнова // В сборнике: Психология нравственности; редакторы: А.В. Юревич, А.Л. Журавлев. – Москва: Институт психологии РАН, 2010. – С. 338-358.
4. Александров, Ю.И. Формирование нравственного отношения к «своим» и «чужим» / Ю.И. Александров, И.И. Знаменская, И.М. Созионова // Мы все в заботе постоянной... Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры. Материалы Международной конференции памяти философа, социолога, психолога Г.В. Иванченко; под ред. М.А. Козловой и В.Г. Безрогова. – М.: Канон+, 2015. – Ч. 2. – С. 195-205.
5. Александров, Ю.И. Эмоция и мораль / Ю.И. Александров // Методология и история психологии. - 2008. - № 3. - С. 186-208.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 1977. – 381 с.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. - 340 с.
8. Анисимов, С.Ф. Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. - М.: Мысль, 1985. - 155 с.

9. Антилогова, Л.Н. Нравственное сознание личности и его структура [Электронный ресурс] / Л.Н. Антилогова // Сибирская психологии сегодня: сб. науч. трудов. - Кемерово, 2002. - Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2480.htm>.
10. Антилогова, Л.Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности / Л.Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов. - 2003. - № 2. - С. 13–17.
11. Антилогова, Л.Н. Ценностные ориентации как форма выражения нравственной активности личности [Электронный ресурс] / Л.Н. Антилогова // Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2016. - № 4 (67). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-kak-forma-vyrazheniya-nravstvennoy-aktivnosti-lichnosti>.
12. Антонян, Ю.М. Предисловие редактора / Ю.М. Антонян // В сборнике: Нравственность для XXI века; под ред. Ю.М. Антоняна. - М.: Аспект пресс, 2008. - С. 5-18.
13. Анцыферова, Л.И. Развитие личности как субъекта своей профессиональной жизни / Л.И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала; под ред. В.А. Бодрова. - М.: Институт психологии АН СССР, 1991. - С. 27–42.
14. Архангельский, Л.М. Социально-этические проблемы теории личности / Л.М. Архангельский. - М.: Мысль, 1974. - 221 с.
15. Асеев, В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации / В.Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. - Иркутск, 1986. – С. 3-17.
16. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2007. - 526 с.
17. Афашагова, А.А. Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности: учеб. пособие / А.А. Афашагова. - М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. - 187 с.
18. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура, - СПб.: Евразия, 2000. - 320 с.

19. Безродная, Я.А. Организация ученического самоуправления как средство формирования социальной зрелости старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Безродная Янина Алексеевна. - Санкт-Петербург. - 2006. – 251 с.
20. Бирина, О.В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях / О.В. Бирина // Фундаментальные исследования. - 2014. - № 8–2. - С. 438–443.
21. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. - М.: Наука, 1978. - 312 с.
22. Богданович, Н.В. Особенности ценностно-смысловой сферы у студентов в период обучения в вузе [Электронный ресурс] / Н.В. Богданович, Е.И. Щеткина, А.А. Борисова, Н.А. Шевцова, Л.П. Моисеева // Психология и право. - 2019. - № 2 (9). - С. 232–249. doi:10.17759/psylaw.2019090216. Режим доступа: https://psyjournals.ru/psyandlaw/2019/n2/107173_full.shtml
23. Богомаз, С. А. Анализ ценностей современной молодежи в контексте психологической системы деятельности / С. А. Богомаз, И. В. Атаманова // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности; отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлёв. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 431-438.
24. Богомолов, А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. - М.: МГППУ, 2008. - № 1. - С. 67–74.
25. Бодалёв, А.А. Акмеология развития человека: феноменология, закономерности, механизмы / А.А. Бодалёв // Человек и образование. - 2007. - № 3–4. - С. 13–18.
26. Бодалёв, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалёв. - М. : Флинта ; Наука, 1998. 168 с.
27. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // 3. Психол. журн. - 2006. - Т. 27. - № 2. - С. 113–122.

28. Бодров, В.А. Профессиогенетический подход к проблеме формирования профессионала / В.А. Бодров // Психология субъекта профессиональной деятельности / под ред. А.В. Брушлинского и А.В. Карпова. - М.; Ярославль: ДИА-пресс, 2001. - С. 54–72.

29. Бодров, В.А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) / В.А. Бодров // В сборнике: Феномен и категория зрелости в психологии; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2007. - с. 174-197

30. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 528 с.

31. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. – 398 с.

32. Бозаджиев, В.Л. Психолог: профессия и личность / В.Л. Бозаджиев. - Челябинск: Печатный двор, 2011. - 424 с.

33. Боровский, М.Н. Моральные потребности и их роль в нравственном поведении молодежи / М.Н. Боровский // Воспитание молодежи в духе коммунистической нравственности в условиях развитого социализма. - М., 1974. - 146 с.

34. Бражникова, А.Н. Навстречность профессионала: постановка проблемы и возможность исследования / А.Н. Бражникова // В сборнике: Личность профессионала в современном мире; отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. - М.: Институт психологии РАН, 2013. - С. 81–94.

35. Братусь, Б.С. Аномалии Личности / Б.С. Братусь. - М.: Мысль, 1988. - 348 с.

36. Братусь, Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. - 1993. - № 1. - С. 34–38.

37. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б.С. Братусь. - М.: Знание, 1985. - 64 с.

38. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский; отв. ред. проф. В.В. Знаков. - М.: Институт психологии РАН, 2003. - 272 с.
39. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
40. Брушлинский, А.В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач / А.В. Брушлинский, Л.В. Темнова // Психология личности в условиях социальных изменений. - М.: Институт психологии РАН, 1993. - С. 45–56.
41. Брюхова, Н.Г. Нравственное развитие как ценностный ориентир и необходимое условие для обретения молодыми людьми личностной зрелости / Н.Г. Брюхова // Система ценностей современного общества : сборник материалов XXIV Международной научно-практической конференции / под. общ. ред. С.С. Чернова. - Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. - с. 151-155.
42. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности. Развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе образовательного учреждения / И.Е. Булатников. - Курск: ООО «Мечта», 2011. - 232 с.
43. Булыгин, И.Л. Процесс формирования нравственной зрелости старшеклассников : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Булыгин Игорь Львович. – Москва. – 1985. – 200 с.
44. Валовик, В.И. Психолого-педагогические аспекты проблемы нравственного развития студентов / В.И. Валовик // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. - 2014. - № 2. - С. 90–95.
45. Вардомацкий, А.П. Моральная регуляция поведения личности / А.П. Вардомацкий. - Минск: Наука и техника, 1987. - 126 с.
46. Васильева, А.С. Теоретические подходы к понятию академической успешности студентов [Электронный ресурс] / А.С. Васильева // Экономика и социум. - 2017. - № 1–2. Режим доступа: <https://readera.ru/read/140121861>.

47. Васильева, Т.В. Взаимосвязь удовлетворенности трудом с общностью ценностно-смысловой сферы руководителя и сотрудников организации [Электронный ресурс] / Т.В. Васильева // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. - 2013. - № 1. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-udovletvorennosti-trudom-s-obschnostyu-tsennostno-smyslovoy-sfery-rukovoditelya-i-sotrudnikov-organizatsii>.

48. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.

49. Ветрова, И.И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции / И.И. Ветрова // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. - М.: Институт психологии РАН, 2008. - С. 179–197.

50. Владиславлев, М.И. Психология / М.И. Владиславлев. - СПб., 1881. - Т. 1. XI. - 625 с.

51. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. - СПб.: Питер, 2009. - 336 с.

52. Воловикова, М.И. Духовно-нравственная регуляция социального поведения личности / М.И. Воловикова // Психология нравственности / под ред. А.В. Юревич, А.Л. Журавлева. - М.: Институт психологии РАН, 2010. - С. 29-51.

53. Воловикова, М.И. Нравственное становление человека: субъектный подход / М.И. Воловикова // Проблема субъекта в психологической науке. - М.: Академический проект, 2000. - С. 235–259.

54. Воронин, В.Т. Ресурсы и время (социально-философский контекст): учеб.-метод. пособие / В.Т. Воронин. - Новосибирск, 2000. - 285 с.

55. Всемирная энциклопедия. Философия / гл. ред. и сост. А.А. Грицанов. - М.: Мысль, 2001. - 1312 с.

56. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Смысл; Эксмо, 2005. - 1136 с.

57. Гавриченко, О.В. Нарратив как метод исследования психологических особенностей личности подростка / О.В. Гавриченко // Психология и школа: научно-практический журнал. - 2007. - № 4. - С. 95–101.

58. Газалиев, А.М. Психологические особенности студента и активация его познавательной деятельности / А.М. Газалиев, В.В. Егоров, Е.Г. Огольцова // Alma mater. Вестн. высш. шк. - 2011. - № 8. - С. 19–23.

59. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2-х т. / Ж. Годфруа. - Т. 1: пер. с франц. - М.: Мир 1992. - 496 с.

60. Головей, Л.А. Психологическая зрелость личности / Л.А. Головей [и др.]; под. ред. Л.А. Головей. - СПб.: Скифия-принт, 2014. - 240 с.

61. Голышева, З.В. Психологические средства диагностики субъектной позиции школьников в процессе изучения истории / З.В. Голышева // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е.Д. Божович. - М.; Воронеж: МОДЭК, 2000. - 192 с.

62. Гражданская служба: нравственные основы, профессиональная этика : учеб. пособие / под общ. ред. В.М. Соколова, А.И. Турчинова. - М.: Изд-во РАГС; Статут, 2006. - 333 с.

63. Грот, Н.Я. Основание нравственного долга / Н.Я. Грот // Вопросы философии и психологии. - М., 1892. - С. 146–164.

64. Гусейнов, А.А. Золотое правило нравственности / А.А. Гусейнов. - М., 1982. - 134 с.

65. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология : учеб. пособ. для высш. учеб. Заведений / О.Б. Дробыш; под ред. В.Е. Клочко. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 264 с.

66. Деркач, А.А. Актуальные проблемы акмеологии развития / А.А. Деркач // Акмеология. - 2009. - № 3 (31). - С. 10–16.

67. Деркач, А.А., От подготовки специалистов – к подготовке профессионалов / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин // Профессиональное образование. - 2013. - № 11. - С. 10–12.

68. Деркач, А.А. Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. - М.: РАГС, 2000. – 124 с.
69. Дробницкий, О.Г. Понятие морали. Историко-критический очерк / О.Г. Дробницкий. - М.: Наука, 1974.
70. Дружилов, С.А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека / С.А. Дружилов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2010. - № 5. - С. 145–148.
71. Дружилов, С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма / С.А. Дружилов. - Воронеж: Научная книга, 2010. - 262 с.
72. Дружилов, С.А. Индивидуальные ресурсы профессионального развития человека / С.А. Дружилов // ЧиО. - 2006. - № 6. - С. 56–59.
73. Дружилов, С.А. Психология профессионализма субъекта труда: концептуальные основания / С.А. Дружилов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2005. - №12. - с. 30-43
74. Дружилов, С.А. Смысл и ценности жизни и деятельности человека в структуре профессионализма / С.А. Дружилов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2014. - № 9. - С. 149–152.
75. Дружилов, С.А. Становление профессионализма человека и проблемы профессионального развития личности [Электронный ресурс] / С.А. Дружилов // Современные научные исследования и инновации. - 2013. - № 7. - Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/07/25595>.
76. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. - М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. - 224 с.
77. Дрынкина, Т.И. Нравственный аспект организационного поведения / Т.И. Дрынкина // Психология человека в современном мире. Том 6. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов : матер. Всерос. юбилейной науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рожд.

С.Л. Рубинштейна / отв. ред.: А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.А. Ребеко. - М.: Институт психологии РАН, 2009. - С. 50–58.

78. Ежевская, Т.И. Система ценностей как значимый психологический ресурс эффективного взаимодействия личности с социальной средой / Т.И. Ежевская // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. - 2010. - № 1. - С. 320–325.

79. Ежова, Н.В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / Ежова Наталья Владимировна. - М., 2009. – 186 с.

80. Ермолаева, Е.П. Предпринимательство как личностный выбор / Е.П. Ермолаева // Личность профессионала в современном мире; отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. - М.: Институт психологии РАН, 2013. - С. 81–94.

81. Ермолаева, Е.П. Психологические уровни субъектности как параметры профессиональной идентичности / Е.П. Ермолаева // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / под ред. В.А. Бодрова. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 43–54.

82. Ермолаева, Е.П. Психология социальной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. - М.: Институт психологии РАН, 2008. - 353 с.

83. Желева, Е.Г. Личностно-профессиональное развитие будущего медицинского специалиста в высшей школе / Е.Г. Желева // XII Международная науч.-практ. конф. «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски»; под ред. Л.М. Митиной. - М.: Перо, 2016. - С. 207–209.

84. Журавлев, А.Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии / А.Л. Журавлев. - М.: Институт психологии РАН, 2011. - 560 с.

85. Журавлев, А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие / А.Л. Журавлев // Феномен и категория зрелости в психологии; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2007. с. - 198 - 222

86. Завалишина, Д.Н. Модели профессионального развития человека / Д. Н. Завалишина // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / под ред. В.А. Бодрова. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 55–78.
87. Зазыкин, В.Г. Акмеология карьеры / В.Г. Зазыкин // Акмеология. - 2010. - № 3 (35). - С. 32–34.
88. Зайцева, И.А. Нравственная активность личности, сущность ее и компоненты / И.А. Зайцева // Материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Личность-слово-социум»: в 2 ч. - Минск: Паркус плюс, 2008. - Ч. 1. - С. 17–21.
89. Залевский, Г.В. Мотивационные особенности личностно-профессионального становления студентов / Г.В. Залевский, Н.В. Козлова // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 89-95.
90. Залесова, Н.В. К вопросу о формировании академической успешности студентов / Н.В. Залесова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. - 2014. - № 2 (22). - С. 34–39.
91. Занковский А.Н. Психология лидерства. От поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме / А.Н. Занковский. – Москва: ИП РАН. – 2011. – 296 с.
92. Зеер, Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. - 2012. - № 5. - С. 122 – 127.
93. Зеер, Э.Ф. Теоретические основы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – С. 553-559.
94. Зинченко, В.П. Когнитивная и прикладная психология / В.П. Зинченко. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. - 608 с.
95. Знаков, В.В. Когнитивное и аффективное бессознательное в понимании моральных дилемм / В.В. Знаков // Нравственность современного российского общества: психологический анализ; отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. - М.: Институт психологии РАН, 2012. - С. 77–89.

96. Знаков, В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В.В. Знаков. - М.: Институт психологии РАН, 2005. - 448 с.
97. Зотов, Н.Д. Личность как субъект нравственной активности / Н.Д. Зотов. - Томск, 1984. - 128 с.
98. Зотов, Н.Д. Нравственная активность личности: сущность и этапы становления / Н.Д. Зотов. - М., 1984.
99. Зырянов, С.Г. Место образования в системе ценностей студенческой молодежи / С.Г. Зырянов, Г.Г. Горелова // Социум и власть. - 2015. - № 4 (54). - С. 7–14.
100. Иванкина, Л.И. Интеллектуальная зрелость личности как фактор реализации социальной субъектности [Электронный ресурс] / Л.И. Иванкина // Теория и практика общественного развития. - 2014. - №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnaya-zrelost-lichnosti-kak-faktor-realizatsii-sotsialnoy-subektnosti>.
101. Иконникова, Г.Ю. Нравственные ориентации субъектов пеницетарной системы : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Иконникова Галина Юрьевна. - Санкт-Петербург. – 2008. – 24 с.
102. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
103. Ильин, Е.П. Психология взрослости / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2012. - 544 с.
104. Ионина, О.С. Психологические основы академической успешности студентов [Электронный ресурс] / О.С. Ионина // Научный поиск: вестник кафедры педагогики и психологии. - 2013. - № 2. - Режим доступа : vestnikkaf.esrae.ru/2-42.
105. Калашникова, С.А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий / С.А. Калашникова // Гуманитарный вектор. Сер.: Педагогика, психология. - 2011. - № 2. - С. 185–189.
106. Калинин, Д.В. Педагогические условия формирования профессиональной культуры у студентов юридического вуза в процессе изучения

гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Калинин Дмитрий Викторович. – Челябинск. - 2002. - 24 с.

107. Калягин, А.Н. Психологические особенности и типология личности студента медицинского вуза [Электронный ресурс] / А.Н. Калягин, Е.В. Жукова, И.Г. Погорелова, Ю.О. Варавко // Сиб. мед. журн. - 2015. - № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-i-tipologiya-lichnosti-studentameditsinskogo-vuza>.

108. Канеман, Д. Внимание и усилие / Д. Канеман; под ред. А. Н. Гусева. - М.: Смысл, 2006. - 287 с.

109. Капто, А.С. Профессиональная этика / А.С. Капто. - М., 2006. - Ч. 1. – 799 с.

110. Караванов, А.А. Критерии эффективной учебной деятельности студентов / А.А. Караванов // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2012. - № 1 (3). - С. 238–240.

111. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашева. - СПб.: Речь, 2004. - 70 с.

112. Килоева, Ф.М. Нравственная ориентация как ценностная ориентация личности / Ф.М. Килоева // Инновационная наука. - 2015. - № 12. - С. 202-203

113. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Е.А. Климов. - М.: Изд. центр «Академия», 2004. - 304 с.

114. Козлова, Н.В. Особенности личностно-профессионального становления в условиях образовательных инноваций / Н.В. Козлова // Известия Томского политехнического университета. -2007. -№ 3. Т. 309. -С.205-211

115. Колесов, Д.В. Нравственность и пол: психологические аспекты / Д.В. Колесов. - М.: Флинта, 2000. – 232 с.

116. Колпакова, М.Ю. Духовно-ориентированный подход в психологии и проблемы нравственности / М.Ю. Колпакова // В сборнике: Проблемы

нравственной и этической психологии в современной России; отв. ред. М.И. Воловикова. - М.: Институт психологии РАН, 2011. - С. 118–136.

117. Комарова, А.И. Взаимосвязь ценностей и эмоционального интеллекта: культурно-психологические особенности / А.И. Комарова, О.А. Долгополова // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС: политология и социология. - 2015. - № 2. - С. 46–55.

118. Комаревцева, Е.А. Архитектурно-строительное проектирование: социально-психологический аспект / Е.А. Комаревцева. - Часть 1. – СПб.: СПбГАСУ, 2008. – 65с.

119. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

120. Кондаков, М.И. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / М.И. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. - 1989. - № 5. – С. 158-164.

121. Корнеева, Л.Н. Основные закономерности развития личности профессионала / Л.Н. Корнеева // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – С. 528-535.

122. Короткова, М.С. Социальный статус студенчества в субъективном измерении: результаты эмпирического исследования / М.С. Короткова // Знание. Понимание. Умение. - 2014. - № 4. - С. 108–117.

123. Красник, В.С. Особенности нравственной активности студентов старших курсов юридического направления / В.С. Красник, А.О. Ряжкин // Коченовские чтения «Психология и право в современной России»: сб. тез. участн. Всерос. конф. по юридической психологии с междунар. участием. - М.: МГППУ, 2018. - С. 270–272.

124. Красник, В.С. Различия в нравственной активности студентов-юристов и студентов-психологов [Электронный ресурс] / В. С. Красник, А.О. Ряжкин // Психология и право. - 2019. - № 1 (9). - С. 1–21. DOI: 10.17759/psylaw.2019090101.

125. Крюкова, Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. - М.: 2007. - № 3. - С. 93-112.

126. Крюкова, Т.Л. Социально-психологические ресурсы совладания: семейная история и значимые предки / Т.Л. Крюкова, Е.А. Петрова // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. - М.: Институт психологии РАН, 2008. - С. 455–480.

127. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособ. для студ. высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 464 с.

128. Купрейченко, А.Б. Предмет и перспективы психологических исследований нравственности / А.Б. Купрейченко // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России; отв. ред. М.И. Воловикова. - М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 56-74

129. Купрейченко, А.Б. Нравственное самоопределение молодежи / А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева. - М.: Институт психологии РАН, 2013. - 480 с.

130. Курапова, Т.Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ / Т.Ю. Курапова // Психология в России и за рубежом: матер. Междунар. науч. конф. - СПб.: Реноме, 2011. - С. 106–109.

131. Куфтяк, Е.В. Возрастные и гендерные особенности жизнеспособности в юношеском возрасте / Е.В. Куфтяк // Вестник Костромского университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2017. - № 4. - С. 31-33.

132. Куфтяк, Е.В. Психологические защитные механизмы и совладающее поведение как адаптационные ресурсы лиц с особыми потребностями / Е.В. Куфтяк, А.П. Лебедев, А.А. Реунова // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 3; под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. - М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. - С.210-215.

133. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. - 495 с.
134. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Смысл, 2000. - 18 с.
135. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2009. - 209 с.
136. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания: специальный курс / Б.Т. Лихачев. - М.: ВЛАДОС, 2010. – 335 с.
137. Ложкин, Г.В. Психологический ресурс субъекта спортивной деятельности: ситуативный контекст образования / Г.В. Ложкин, А.Б. Колосов // Человек, субъект, личность в современной психологии: матер. Междунар. конф., посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2013. - Т. 3. – С. 56-58.
138. Ломов, Б.Ф. Формирование производственных навыков у школьников / Б.Ф. Ломов. - Л., 1959. - 44 с.
139. Макарова, М.Н. Основные характеристики профессиональных ориентаций студентов / М.Н. Макарова, Д.А. Ермилов // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. - 2013. - № 4. - С. 42–50.
140. Малка, А.А. Проблемы трудоустройства молодых специалистов [Электронный ресурс] / А.А. Малка, Я.Ю. Чуева // IV Международная студенч. электронная науч. конф. «Студенческий научный форум-2012». - Режим доступа: <https://www.rae.ru/forum2012/21/1478>.
141. Мамардашвили, М.К. Лекции о Прусте (Психологическая типология пути) / М.К. Мамардашвили. - М.: Ad Margimen, 1995.
142. Мантонина, О.И. Нравственно-этические характеристики в структуре формирующейся личности : дис. ... канд. психол наук : 19.00.07 / Мантонина Ольга Ивановна. – Казань. - 1998. – 177 с.
143. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.

144. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М., 1990. – 192 с.
145. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. - СПб., 2014. - 290 с.
146. Маслоу, А. На подступах к психологии бытия. Психология бытия / А. Маслоу. - М.: Рефл-бук, 1997.
147. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. - М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
148. Матис, В.И. Социология образования и формирование личности / В.И. Матис. – Барнаул, 1995. – 182 с.
149. Матушкин, С.Е. Социальное и природное в нравственности / С.Е. Матушкин. - Челябинск: Челябинск. гос. ун-т, 2005. - 99 с.
150. Мельникова, Н.В. Психология нравственности: учеб. пособ. для студ. факультетов психологии и педагогики / Н.В. Мельникова, О.В. Коновалова. - Шадринск: ПО «Исеть», 2004. - 158 с.
151. Мироненко, И.А. Проблемы нравственности в современной российской психологии: поиск ориентиров / И.А. Мироненко // Психология нравственности / ред. А.В. Юревич, А.Л. Журавлев. - М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 15–29.
152. Митина, Л.М. Профессиональное развитие и профессиональная карьера: конфликт или синтагма / Л.М. Митина // Вестник Удмуртского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. - 2016. - № 2. - С. 129–133.
153. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. - М.; СПб.: Нестор-История, 2014. - 376 с.
154. Митина, Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. - 2015. - № 3 (15). - С. 79–86.
155. Михеева, Г.А. Взаимодействие студентов в вузе / Г.А. Михеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2007. - № 43–2. - С. 168–175.

156. Мищенко, Л.В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности / Л.В. Мищенко // Вестник практической психологии образования. - 2007. - № 3. - С. 122–128.

157. Моросанова, В.И. Диагностика саморегуляции человека / ФГБНУ «Психологический Институт РАО» / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. - М.: Когито-Центр, 2015. - 304 с.

158. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей / В.И. Моросанова // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2014. - № 4. - Т. 7. - С. 62–78.

159. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. - Т. 1. - № 2. - С. 100–111.

160. Наследов, А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А.Д. Наследов. - СПб.: Питер, 2013. - 416 с.

161. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие / А.Д. Наследов. - СПб.: Речь, 2004. - 392 с.

162. Никитина, Н.Б. Личностные особенности психолога профессионала / Н.Б. Никитина // Ученые записки ЗабГУ. Сер.: Педагогические науки. - 2010. - № 5. - С. 229–233.

163. Николаичев, Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности / Б.О. Николаичев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 95 с.

164. Нозикова, Н.В. Понятие «зрелость» и основные эпистемологические подходы к его исследованию / Н.В. Нозикова // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. - 2013. - № 1. - С. 81–88.

165. Овчарова Р.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника / Р.В. Овчарова, Н.В. Мельникова. - СПб.: Алматея, 2008. – 336 с.

166. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. — М.: Смысл, 2002. - 462 с.
167. Осипова, О.А. Этикет в повседневной культуре студенчества / О.А. Осипова // Аналитика культурологи. - 2012. - № 23. - С. 99–105.
168. Осипова О.В. Дидактические условия стимулирования профессионально направленной познавательной активности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Осипова Ольга Владимировна. - Горно-Алтайск. - 2004. - 188 с.
169. Павлов, А.В. Моральные нормы и право в сфере научно-технического творчества / А.В. Павлов // В сборнике: Нравственность для XXI века; под ред. Ю.М. Антояна. - М.: Аспект Пресс, 2008. – С. 70-81.
170. Павлова, А.М. Психосоциальные ресурсы профессионального развития субъекта / А.М. Павлова // Вестник УрГУПС. - 2013. - № 1 (17). - С. 117–123.
171. Павлова, Е.В. Особенности формирования эмпатии у будущих учителей информатики, математики и физики / Е.В. Павлова // Научный форум: педагогика и психология: сб. ст. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. - М.: МЦНО, 2016. - № 1(1). - С. 82–88.
172. Перлз, Ф. Гештальтподход и свидетель терапии / Ф. Перлз. – М.: Академический проект, 2019. - 207 с.
173. Петрова, Е.А. История семьи как ресурс совладающего поведения / Е.А. Петрова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2010. - №3. - С. 153-156
174. Пиаже, Ж. Моральное суждение у ребёнка / Ж. Пиаже. - М.: Академический проект, 2006. - 480 с.
175. Поваренков, Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – С. 543-552

176. Полещук, Ю.А. Ценностные ориентации студентов-психологов в контексте профессиональной направленности личности / Ю.А. Полещук // XII Международная науч.-практ. конф. «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / под ред. Л. М. Митиной. - М.: Перо, 2016. - С. 247–250.

177. Попова, Т.И. Психологические проблемы адаптации студентов к условиям вуза [Электронный ресурс] / Т.И. Попова // Вестник СПбГУ. Сер. 6: Политология. Международные отношения. - 2007. - № 2–2. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-adaptatsii-studentov-k-usloviyam-vuza>.

178. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие / Н.С. Пряжников. - М.: Изд-во Московского псих.-соц. института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. - 400 с.

179. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: учеб. пособие / Н.С. Пряжников. - М.: МГППИ, 1999. - 97 с.

180. Рассадина, Т. А. Нравственные ориентации жителей российской провинции / Т.А. Рассадина // Социс. - 2004. - № 7. - С. 52–61

181. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. - СПб.: Питер, 2013. - 288 с.

182. Рева, Г.В. Условия и механизмы перевода знаний в личностные убеждения студентов / Г.В. Рева // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. - 2013. - № 2 (117). - С. 48–53.

183. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. - М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

184. Рождественская, Е.А. Особенности мотивации обучения в вузе / Е.А. Рождественская, Н.А. Рощина, Е.Н. Кубарев // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2005. - № 1. - С. 44–46.

185. Рокицкая, Ю.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих психологов [Электронный ресурс] / Ю.А. Рокицкая, А.С. Вальковская // Научно-

методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 7. - С. 6–10. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56079.htm>.

186. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. - 1973. - № 5. - С. 20–28.

187. Рыбина, И.С. Самореализация, нравственность и профессиональное становление личности: педагогический аспект проблемных точек соприкосновения / И.С. Рыбина // Теория и практика образования в современном мире: матер. IV Междунар. науч. конф. - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 167–171.

188. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003. - 512 с.

189. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.

190. Ряжкин, А.О. Зрелость как системообразующий фактор нравственной активности / А.О. Ряжкин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Познание. - 2019. - № 8. - С. 39–43.

191. Ряжкин А.О. Особенности нравственной активности студентов на разных курсах / В. С. Красник, А. О. Ряжкин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2019. — № 3. — С. 239-257.

192. Рязанцева, Е.В. Особенности контроля поведения подростков с разным уровнем агрессивности [Электронный ресурс] / Е.В. Рязанцева, Е.А. Сергиенко // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2007. - № 3. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kontrolya-povedeniya-podrostkov-s-raznym-urovнем-agressivnosti>.

193. Савва, Л.И. Социализация студентов в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотникова, Е.И. Рабина, Л.С. Рязанова. – М.:Изд-во «Академия естествознания», 2012. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/167>.

194. Сергиенко, Е.А. Зрелость: молярный или модулярный подход? / Е.А. Сергиенко // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2007. - С. 13–28.
195. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] / Е.А. Сергиенко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2009. - № 5 (7). - Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
196. Сергиенко, Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспективы / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. - 2011. - Т. 32. - № 1. - С. 120–132.
197. Сергиенко, Е.А. Современная тенденция в психологии развития: переход к общим моделям / Е.А. Сергиенко // Мир психологии. - 2016. - № 1. - С. 40–53.
198. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. - М.: Институт психологии РАН, 2010. - 352 с.
199. Скиннер, Б.Ф. Оперантное поведение / Б.Ф. Скиннер // История психологии. XX век: хрестоматия / ред. П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - С. 531–568.
200. Скрипова, Н.Е. Ценностные ориентации на рабочие профессии: сущность, структура и особенности их развития у сельских школьников: монография / Н.Е. Скрипова. - Челябинск: Цицеро, 2012. - 274 с.
201. Славинская, И. С. Нравственные ориентации как научная категория / И. С. Славинская // Новое в психолого-педагогических исследованиях. - 2017. - № 1. - С. 36-42.
202. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. - М.: Политиздат, 1989. - 447 с.
203. Соловьева, С.Л. Ресурсы личности [Электронный ресурс] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2010. - №

2. - Режим доступа:
http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer02.php.
204. Сопов, В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина // Прикладная психология. - 2001. - № 4. - С. 9–30.
205. Стрижов, Е.Ю. Нравственно-психологический подход – новая тенденция в развитии юридической психологии / Е.Ю. Стрижов // Прикладная юридическая психология. - 2010. - № 2. - С. 67–82.
206. Субботский, Е.В. Некоторые особенности представлений ребенка о психике человека / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. - 1986. - № 5. - С. 45–53.
207. Сухобская, Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики [Электронный ресурс] / Г.С. Сухобская // Новые знания. – 2002. - № 4. – С. 17-20. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x1449.htm>.
208. Толочек, В.А. Стили деятельности: ресурсный подход / В.А. Толочек. - М.: Институт психологии РАН, 2015. - 366 с.
209. Толочек, В.А. Интросубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессионального становления / В.А. Толочек // Человек, субъект, личность в современной психологии: матер. Междунар. конф., посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2013. - Т. 3. – С. 96-97.
210. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. - М., 1935.
211. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / В. Франкл; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
212. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. - М.: Наука, 1989. - 456 с.

213. Фролов, О.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в условиях аксиологического краха образования (философский аспект) / О.В. Фролов // Интеллект, инновации, инвестиции. - 2011. - № 4. - С. 35–47.

214. Фромм, Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм. — Москва: Педагогика, 1990. — 160 с.

215. Харламенкова, Н.Е. Спонтанность и контроль в зрелых личностных отношениях / Н.Е. Харламенкова // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2007. - С. 128–148.

216. Хватова, М.В. Ресурсный подход к развитию личности будущего специалиста [Электронный ресурс] / М.В. Хватова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. XI Международная научно-практическая интернет-конференция. — Тамбов. - 2015. — Режим доступа: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/mezhdunarodnyie/lichnostnoe_i_professionalnoe_razvitie_budushhego_speczialista/filosofskie_i_pedagogicheskie_osnovaniya_lichnostnogo_razvitiya_budushhego_speczialista/resursnyij_podход_k_razvitiyu_lichnosti_budushhego_speczialista

217. Холодная, М.А. Возможности объединения онтологического, субъектного и ресурсного подходов в исследовании интеллекта / М.А. Холодная // Личность и бытие: Субъектный подход. - М., 2008. - С. 201–204.

218. Холодцева, Е.Л. Акмеология субъекта профессиональной деятельности: учебное пособие / Е.Л. Холодцева, А.Г. Портнова. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2010. – 192 с.

219. Царан, А.А. Моделирование процесса нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе / А.А. Царан // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2012. - № 2. - С. 156–160.

220. Царан, А.А. Нравственные аспекты умственного труда [Электронный ресурс] / А.А. Царан // Современная педагогика. - 2015. - № 4. - Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/04/4199>.

221. Цвык, В.А. Профессиональная этика: основы общей теории: учеб. пособие / В.А. Цвык. - М.: РУДН, 2010. - 288 с.

222. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / А.П. Чернявская. - М.:Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. - 96 с.

223. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности / В.Э. Чудновский. - М.: Педагогика, 1981. - 208 с.

224. Шабанова, Т.Л. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Т.Л. Шабанова, Л.В. Тарабакина // Вестник Мининского университета. - 2018. - №1 (22). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-emotsionalnoy-zrelosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza>.

225. Шапкин, С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов / С.А. Шапкин. - М.: Смысл; ИП РАН, 1997. - 140 с.

226. Шереметова, Н.В. Педагогическая поддержка успешности в обучении русскому языку младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шереметова Наталья Владимировна. – Шадринск - 2010. - 25 с.

227. Шубина, Л.Е. Проектирование образовательных технологий повышения успешности учебно-познавательной деятельности школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шубина Людмила Евгеньевна. - М. - 2002. - 145 с.

228. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. - СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. - 592 с.

229. Юртаева, Т.Б. Нравственно-правовая культура в профессионально-педагогической культуре преподавателя высшей школы / Т.Б. Юртаева // Теория и практика образования в современном мире : матер. IV Междунар. науч. конф. - СПб.: Заневская площадь, 2014. - С. 167–171.

230. Якобсон, П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.М. Якобсон // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: Питер, 2000. – 480 с.

231. Якобсон, С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения / С.Г. Якобсон // Психология формирования и развития личности / ред. Л.И. Анцыферова. - М.: Наука, 1981. С. 320–337.

232. Baumeister, R.F. The strength model of self-control / R.F. Baumeister, K.D. Vohs, D.M. Tice // Current Directions In Psychological Science. - 2007. - Vol. 16 (6). - P. 351–355.

233. Bordin, E.S. Research strategies in psychotherapy / E.S. Bordin. - N. Y., 1974. - 272 p.

234. Brown, M. Listening to a Different Voices / M. Brown., M. Tappan, C. College, C. Gilligan // Moral development: an introduction / W. Kurtines, J. Gewirtz. - Boston, 1995. - P. 311–336.

235. Compas, B. An agenda for coping research and theory: basic and applied developmental issues / B. Compas // International Journal of Behavioral Development. - 1998. - Vol. 22. - № 2. - P. 231–237.

236. Crumbaugh, J.S. Manual of Instructions for the Purpose in Life Test / J.S. Crumbaugh, L.T. Maholick. - Munster (Indiana), 1981.

237. Eisenberg, N. The relation of empathy to aggression and externalizing/antisocial behavior / N. Eisenberg, P. Miller // Psychological Bulletin. - 1988. - Vol. 103. - P. 324–344

238. Feshbach, N.D. The relationship of child-rearing factors to children's aggression, empathy, and related positive and negative behaviors / N.D. Feshbach // Determinants and origins of aggressive behavior / J. DeWit, W. Hartup. - Mouton, 1975. - P. 426–436

239. Hobfoll, St.E. Stress, culture, and community / St.E. Hobfoll. - N.Y. and London, 1998.

240. Hoffman, M. L. Conscience, personality, and socialization techniques / M. L. Hoffman // Human Development. - 1970. - Vol. 13. - No. 2. - P. 90–126.

241. Kohlberg, L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages / L. Kohlberg // Essays on Moral Development / ed. by L. Kohlberg. - Vol. 2: The Philosophy of Moral Development. - San Francisco: Harper & Row Publishers. - 1984. - 768 p.
242. Lazarus, R. Stress, appraisal and coping / R. Lazarus, S. Folkman. - New York: Springer, 1984.
243. Rokeach, M. Long-range experimental modification of values, attitudes, and behavior / M. Rokeach // American Psychologist. - 1971. - № 26. - P. 435–459.
244. Schwartz, S.H. Towards a psychological structure of human values / S.H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality & Social Psychology. - 1987. - № 53. - P. 550–562.
245. Siefert, K.H. Theorien der Berufswahle urn der beruflichen Entwicklung / K.H. Siefert, H. H. Eckhardt, W. Jaide // Handbuch der Berufs psychologie. Göttingen, 1977. - S. 173–279.
246. Smith, P.B. Values / P.B. Smith, Sh.H. Schwartz // Handbook of Cross-Cultural Psychology. - Second Edition. - Volume 3 / Edited by J. W. Berry, M. H. Segall and C Kagitcibasi. - Boston: Allyn & Bacon, 1997.
247. Super, D.E. Career Development: Exploration and Planning / D.E. Super, D.T. Hall // Annual review of psychology. - Vol. 29. - P. 333–372
248. Tapp, J.L. Developing senses of law and legal justice / J.L. Tapp, L. Kohlberg // The Journal of Social Issues. - 1971. - Vol. 27. - P. 65–92.

Таблица 1. Анализ распределения частот, статистика средних значений компонентов нравственных ориентиров и показателей профессионального становления

	Среднее	Медиана	Мода	Стд. отклонение	Асимметрия	Стд. ошибка асимметрии	Экссесс	Стд. ошибка эксцесса
Конформность (уровень убеждений)	4,3555	4,3750	4,25	1,00884	-,244	,152	,550	,303
Традиции (уровень убеждений)	3,3826	3,4000	3,40 ^a	1,19405	,105	,152	,003	,303
Доброта (уровень убеждений)	4,7383	4,8000	4,60 ^a	1,15813	-,854	,152	1,675	,303
Универсализм (уровень убеждений)	4,1549	4,1900	4,38	1,00319	,077	,152	,267	,303
Самостоятельность (уровень убеждений)	4,8082	4,8000	5,40	,98696	-,606	,152	,638	,303
Стимуляция (уровень убеждений)	4,0221	4,0000	4,00	1,20827	,067	,152	,005	,303
Гедонизм (уровень убеждений)	4,6524	4,6700	5,00	1,29335	-,463	,152	,182	,303
Достижения (уровень убеждений)	4,6910	4,7500	4,50	1,13085	-,491	,152	1,164	,303
Власть (уровень убеждений)	3,7920	3,7500	4,25	1,21284	-,150	,152	,095	,303
Безопасность (уровень убеждений)	4,7000	4,8000	5,00	,97771	-,608	,152	1,311	,303
Конформность (уровень поведения)	1,8973	2,0000	2,25	,89978	,029	,152	-,439	,303
Традиции (уровень поведения)	1,3029	1,2500	1,75	,95046	,008	,152	-,345	,303
Доброта (уровень поведения)	2,4211	2,5000	3,00	,79520	-,259	,152	-,118	,303
Универсализм (уровень поведения)	2,2043	2,3300	2,50	,79612	-,250	,152	-,278	,303
Самостоятельность (уровень поведения)	2,6924	2,7500	2,75	,76910	-,689	,152	1,505	,303
Стимуляция (уровень поведения)	2,2123	2,3300	2,67	,95179	-,143	,152	-,308	,303
Гедонизм (уровень поведения)	2,6552	2,6700	3,00	,94502	-,658	,152	,716	,303
Достижения (уровень поведения)	2,3838	2,5000	2,25	,91095	-,437	,152	-,338	,303
Власть (уровень поведения)	1,6430	1,6700	1,33	1,11735	,031	,152	-,765	,303
Безопасность (уровень поведения)	2,3067	2,4000	2,80	,83874	-,315	,152	-,377	,303
Цели в жизни	31,18	31,50	33	6,581	-,420	,152	-,009	,303
Процесс жизни	29,18	30,00	30	6,363	-,546	,152	,225	,303
Результативность жизни	25,57	26,00	26	5,675	-,607	,152	,138	,303
Локус контроля-Я	20,57	21,00	22	4,151	-,282	,152	-,469	,303
Локусконтроля-жизнь	30,82	31,00	29 ^a	6,246	-,526	,152	-,056	,303
Общая осмысленность жизни	101,57	102,00	99	17,775	-,351	,152	,063	,303
Конфронтационный копинг	51,58	50,00	44	15,047	,131	,152	-,035	,303
Дистанцирование	53,53	56,00	61	16,943	,021	,152	-,193	,303
Самоконтроль	61,02	62,00	52 ^a	13,949	-,214	,152	-,414	,303
Поиск соц. поддержки	60,39	61,00	72	17,366	-,330	,152	-,184	,303
Принятие ответственности	63,06	67,00	67	19,286	-,245	,152	-,405	,303

Бегство-избегание	53,87	54,00	58	17,172	-,101	,152	-,248	,303
Планирование решения проблем	66,63	67,00	61	16,134	-,298	,152	,091	,303
Положительная переоценка	57,78	57,00	67	16,484	-,039	,152	,070	,303
Общий уровень саморегуляции (когнитивный контроль)	29,42	29,00	28	5,315	-,245	,152	-,100	,303
Волевой контроль при планировании	5,15	5,00	5	2,775	,291	,152	-,653	,303
Волевой контроль при реализации	5,38	5,00	6	2,253	,193	,152	-,719	,303
Волевой контроль при неудаче	7,98	8,00	8	2,376	-,345	,152	-,519	,303
Познавательная самостоятельность	2,94	3,00	3	,944	-,891	,152	,041	,303
Ценность профессии	58,98	59,00	52 ^a	8,072	-,215	,152	-,252	,303
Ценность образования	58,93	58,00	58	8,650	-,175	,152	-,303	,303
Общая удовлетворенность	2,8563	2,9000	3,00	,39685	-,504	,152	,655	,303
Удовлетворенность учебой	2,8544	2,9000	2,90	,47805	-,450	,152	,641	,303
Удовлетворенность воспитанием	2,8208	2,8200	2,60	,56978	-,459	,152	,064	,303
Удовлетворенность выбранной профессией	3,0882	3,2000	3,60	,55493	-,848	,152	,614	,303
Удовлетворенность отношениями с однокурсниками	2,8330	2,9000	2,60	,61599	-,367	,152	-,370	,303
Удовлетворенность преподавателями	2,8406	2,8600	2,60	,59156	-,357	,152	,056	,303
Удовлетворенность бытом	2,7270	2,7000	2,60	,55091	-,085	,152	-,383	,303
Успеваемость	3,9830	4,0500	4,25	,68774	-,486	,152	-,793	,303

Таблица 2. Критерии адекватности выборки для проведения факторного анализа

Критерий		Значения
Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина		0,810
Критерий сферичности Бартлетта	χ^2	5584,674
	p	0,000

Таблица 3. Характеристики выделенных факторов

Фактор	Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Собственные значения	% дисперсии, обусловленной фактором	Кумулятивный % дисперсии	Собственные значения	% дисперсии, обусловленной фактором	Кумулятивный % дисперсии
1. Зрелость	7,539	19,841	19,841	5,713	15,034	15,034
2. Убеждения	4,454	11,722	31,562	4,442	11,689	26,723
3. Эгоцентричные ценности	3,431	9,028	40,590	3,597	9,466	36,190
4. Просоциальные ценности	2,655	6,988	47,578	3,295	8,671	44,860
5. Эмоциональный контроль	2,172	5,715	53,293	3,204	8,432	53,293

Описательные статистики по показателям профессионального становления у студентов с его различным уровнем

Таблица 4. Описательные статистики студентов с низким уровнем профессионального становления

Описательные статистики					
	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Познавательная самостоятельность	23	1	4	2,30	,876
Ценность профессии	23	41	71	56,30	7,980
Ценность образования	23	35	70	55,87	8,828
Общая удовлетворенность	23	1,50	2,50	2,0665	,27098
Удовлетворенность учебой	23	1,40	2,70	2,0583	,43105
Удовлетворенность воспитанием	23	1,00	3,10	2,0622	,58617
Удовлетворенность выбранной профессией	23	1,20	2,90	1,9778	,43121
Удовлетворенность отношениями с однокурсниками	23	1,18	3,40	2,0883	,59164
Удовлетворенность преподавателями	23	1,20	3,09	2,0143	,53445
Удовлетворенность бытом	23	1,18	3,10	2,1643	,52424
Успеваемость	23	2,50	5,00	4,1422	,77156
N валидных (по списку)	23				

Таблица 5. Описательные статистики студентов со средним уровнем профессионального становления

Описательные статистики					
	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Познавательная самостоятельность	181	1	1	1,85	,671
Ценность профессии	181	41	36	57,04	7,388
Ценность образования	181	35	34	57,04	7,910
Общая удовлетворенность	181	1,50	2,30	2,8351	,25425
Удовлетворенность учебой	181	1,40	1,67	2,8308	,36478
Удовлетворенность воспитанием	181	1,00	1,50	2,7885	,47935

Удовлетворенность выбранной профессией	181	1,20	1,90	3,1138	,41665
Удовлетворенность отношениями с однокурсниками	181	1,18	1,20	2,8098	,53882
Удовлетворенность преподавателями	181	1,20	1,30	2,8173	,49728
Удовлетворенность бытом	181	1,18	1,60	2,7038	,48816
Успеваемость	181	2,50	2,35	3,9966	,65182
N валидных (по списку)	181				

Таблица 6. Описательные статистики студентов с высоким уровнем профессионального становления

Описательные статистики					
	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Познавательная самостоятельность	52	1	4	2,27	1,031
Ценность профессии	52	55	79	66,90	5,011
Ценность образования	52	48	79	66,87	6,209
Общая удовлетворенность	52	2,70	3,70	3,2794	,24935
Удовлетворенность учебой	52	2,50	3,90	3,2887	,33578
Удовлетворенность воспитанием	52	1,70	4,00	3,2688	,44285
Удовлетворенность выбранной профессией	52	2,50	4,00	3,4902	,35174
Удовлетворенность отношениями с однокурсниками	52	1,40	4,00	3,2429	,54608
Удовлетворенность преподавателями	52	1,70	4,30	3,2871	,49052
Удовлетворенность бытом	52	1,70	4,00	3,0563	,55008
Успеваемость	52	2,40	5,00	3,8652	,76309
N валидных (по списку)	52				

**Изучение согласованности значимых ценностей с реализуемым поведением
методом нарративов (Красник В.С., Ряжкин А.О.)**

Инструкция

Вам предлагается ряд ситуаций. Пожалуйста, прочитайте каждую из них и ответьте на вопрос, выбрав один из двух вариантов ответов. Кратко объясните, почему вы выбрали этот вариант. При ответе постарайтесь максимально идентифицировать себя с героем ситуации. Отвечайте не торопясь и помните, что у методики нет правильных или неправильных ответов.

№ 1

Марина учится в вузе на втором курсе. Девушка старается хорошо учиться, не прогуливает пары и почти всегда готовит домашнее задание. Конечно, ей не всегда хочется это делать, но так ее воспитали, она очень ответственный и обязательный человек. Нельзя сказать, что Марина – книжный червь, который только и делает, что учится. Она ходит в ночные клубы, на концерты и общается с друзьями, просто, может быть, не так часто, как это делают ее близкие подруги, которые также учатся в разных вузах, но не придают такого большого значения учебе. Ближится конец семестра, и один преподаватель решил провести итоговую контрольную по своему предмету. Данная контрольная очень важна, т. к. по ее итогу будет решаться, получит ли студент оценку «автоматом» или же будет сдавать экзамен в устной форме. Марина слышала от студентов старших курсов, что сдать этот экзамен устно очень тяжело, поэтому она решила очень хорошо подготовиться к контрольной, повторить материал, хотя она и так много чего выучила по этому предмету за семестр. Контрольная была назначена на субботу.

В четверг Марине позвонила Алена, ее лучшая подруга, и позвала в пятницу на концерт их любимой группы. Марина начала отказываться, на что Алена принялась ее уговаривать со словами: «Живем один раз, потом будешь жалеть, жизнь пройдет мимо тебя!» И т. д. Как бы Вы поступили на месте Марины?

А. Осталась(-лся) бы дома. На концерт, наверно, можно будет сходить и в следующий раз, а материал все-таки лучше повторить.

Б. Сходила(-л) бы на концерт. Когда еще представится возможность хорошо провести время? А контрольную как-нибудь и так получится сдать.

№ 2

Дима только поступил в вуз. Сам он живет в небольшом городе Н. недалеко от Челябинска, на междугороднем автобусе можно доехать минут за 40. Там он живет с родителями и младшим братом. Также в Н. у него есть компания друзей, с которыми он весело проводит время, однако никто из них не собирается перебираться в Челябинск, они пошли учиться в местные филиалы вузов. Но Дмитрий поступил, и теперь должен решиться вопрос о том, где он будет жить: ездить из дома на учебу в принципе недалеко, и при таком варианте ему не надо будет переживать из-за бытовых вещей (еда, стирка и т. д.), но также можно снять квартиру в Челябинске, так будет ближе добираться до университета. Мама Димы вначале настаивала на первом варианте, т. к. здесь Дима будет под присмотром, добавляя к этому то, что здесь у него все друзья, а там еще непонятно, с кем он свяжется. Но Димин отец поговорил с мамой, сказав, что он сам должен выбрать, где ему жить, без давления со стороны родителей. Диме же папа сказал, что он его поддержит при любом решении, тем более что если Дима решит жить в Челябинске и снимать квартиру, то это не сильно отразится на их бюджете. Но парень должен понимать, что в этом случае ему придется самому себя обслуживать: готовить, убирать в доме, стирать свою одежду и т. д., поэтому отец советует хорошо подумать, прежде чем что-то решить. Как бы поступили Вы на месте Дмитрия?

А. Остался(-лась) бы с родителями. Ездить на учебу недалеко, деньги на съемную квартиру будут сэкономлены, да и с родителями жить проще: домашняя еда, чистая одежда, не надо платить за квартиру и т. д.

Б. Перебирался(-лась) бы в Челябинск. Дима уже не маленький, и ему нужно привыкать жить самостоятельно, без родительской опеки. Мама со временем поймет, а с домашними делами как-нибудь разберемся.

Артем и Паша учатся в одной группе и заканчивают первый курс университета. Они лучшие друзья, общаются и проводят вместе время как в университете, так и вне его. Полгода назад всему их потоку сообщили отличную новость: Министерство образования выделило для их вуза несколько туристических путевок для студентов. Это были оплаченные туры в разные страны Европы (Италия, Греция, Франция и т. д.). В тур входит перелет, проживание в отеле, питание, несколько экскурсий. Условия получения были следующими: желающим необходимо было подать документы на получение визы, и, т. к. количество путевок ограничено, среди тех студентов, которым визу одобряют, будет проведен конкурс, и победители летом поедут в тур. Друзья очень захотели поехать, сразу подали документы и принялись ждать ответа. Вот пришел ответ, но, к сожалению, визу дали только Павлу. Артем, конечно, расстроился, но все равно был рад за своего друга. Однако Паше необходимо было еще пройти конкурс, т. к. заявок было достаточно много. Конкурс проводился в профкоме факультета. Однажды староста группы попросила Артема зайти в профком, занести кое-какие документы. Когда Артем зашел туда, его ожидал приятный сюрприз: оказывается, сотрудником профсоюза была давняя подруга мамы Артема. Хоть они давно и не виделись, она сразу его узнала, спросила, как дела, и предложила чаю. Артем согласился, и за чаем у них начался дружеский разговор, в ходе которого он узнал, что именно его давняя знакомая ответственна за конкурс. Артем подумал, что мог бы попросить её помочь Паше выиграть в конкурсе. Как бы Вы поступили на месте Артема?

А. Попросил(-ла) бы свою знакомую. Паша – друг Артема, а друзья должны помогать друг другу в любых ситуациях, тем более приз значительный. Паша наверняка сделал бы то же самое.

Б. Не стал(-ла) бы просить. Да, Паша друг, но это будет несправедливо по отношению к другим.

№ 4

Александр учится на 4-м курсе института. Учеба дается ему легко, поэтому учится без особого напряжения. Большой активности в общественной жизни группы и факультета не проявляет. Его больше интересует личная жизнь и отношения с любимой девушкой. Сегодня вечером Александр должен знакомить девушку со своими родителями. Родители Александра ждут молодых людей на ужин к 18 часам. Но неожиданно в 17.15 позвонил староста группы и попросил Александра быть в институте к 18 часам для участия в одном мероприятии, сказав при этом, что тем самым Александр очень выручит группу и факультет. Как бы Вы поступили, будь в подобной ситуации на месте Александра?

А. Пропустил(-а) бы мероприятие. Планы Александра важнее, и он не может подвести близких людей.

Б. Отменил(-а) бы встречу с родителями и пошел(-шла) бы на мероприятие. Если ему позвонили, значит что-то важное, и неудобно было бы подвести группу.

№ 5

Сегодня 1 сентября, и Михаил приехал на учебу из своего родного города. Он только поступил на первый курс и заехал в общежитие. У себя дома Миша хорошо учился и окончил школу с высокими баллами по ЕГЭ и без троек в аттестате. По своей натуре Михаил – общительный парень, из-за чего в общежитии и в университете он сразу обзавелся массой знакомств и новыми друзьями. В результате Михаила часто зовут на различные вечеринки и тусовки. Все это не могло не сказаться на учебе. Сессию парень сдал гораздо хуже, чем мог. Если Михаил хочет поправить свое положение по учебе, ему необходимо перестать развлекаться с друзьями и начинать больше уделять времени обучению. Как бы поступили Вы на месте Михаила?

А. Перестал(-а) развлекаться с друзьями и начал(-а) заниматься учебой. Нужно быстро пересдать образовавшиеся долги и начинать хорошо учиться, уделяя гораздо меньше времени развлечениям.

Б. Оставил(-а) все как есть. Пока есть возможность, надо развлекаться.

№ 6

Влад только окончил первый курс. Все зачеты и экзамены сданы, сессия закрыта. Вместе со своим другом Влад собирается поехать попутешествовать по стране, посетить несколько городов и вернуться домой к середине августа. Его родители дали согласие, и Влад уже в предвкушении отличного лета. Но на следующий день после экзамена Владу позвонила староста их группы и сказала следующее: «В университете планируется создание волонтерских отрядов из студентов первых курсов, которые будут помогать в летний период в различных общественных мероприятиях города. Работа ожидается нелегкая, но очень важная. Набранные отряды будут участвовать в организации мероприятий для пожилых людей, детей-сирот и других групп населения». Время этого занятия – как раз вторая половина июля и первая неделя августа, всего три недели. Как бы поступили Вы на месте Влада?

А. Согласился(-лась) бы на работу. Пусть не получится масштабное путешествие, можно будет что-то придумать в оставшееся время в августе, зато поучаствуете в важной и нужной работе.

Б. Отказался(-лась) бы и поехал(-а) в путешествие. Ну и что, что просят в университете? Я имею право отдохнуть на каникулах.

№ 7

Роман учится на третьем курсе и после учебы работает администратором в кафе. График на работе позволяет совмещать ее с учебой: смены в основном вечерние, график плавающий, частенько приходится работать в выходные дни. Но Рома учится и работает с удовольствием, сил и времени ему хватает совмещать два занятия. Кроме того, родители его живут в другом городе (3 часа на автобусе), поэтому живет он на съемной квартире, и те деньги, которые он зарабатывает в кафе, совсем не лишние. На этих выходных в субботу у Роминой мамы день рождения, и так совпало, что на работе и учебе тоже выходные. Поэтому парень планировал сразу после пятничной смены уехать к родителям на все выходные. Однако в четверг к Роману подошел его начальник и сказал, что в субботу планируется большой банкет, поэтому очень желательно, чтобы был весь персонал. Если же будут не все сотрудники, то те, кто будут работать, весь вечер будут «в мыле», им придется очень быстро обслуживать гостей, и вечер для них

будет тяжелым. До этого Рома отработал 5 дней без выходных. Как бы Вы поступили на месте Романа?

А. Отказался(-лась). Нужно поехать к маме на день рождения, а на работе справятся и без Романа.

Б. Согласился(-лась). На работе помощь Романа очень важна. К родителям можно съездить в свои следующие выходные.

№ 8

Вика – студентка третьего курса юридического факультета. В ее семье все работают в области юриспруденции: отец в прокуратуре, мама – нотариус, старший брат Костя вообще закончил юридический с красным дипломом и сейчас начинает карьеру успешного адвоката. Викин брат действительно отлично разбирается в юриспруденции и обладает большими знаниями в этой области. Они с Викой очень хорошо общаются, хоть и стали реже проводить время вместе из-за того, что Костя очень занят на работе. Т. к. вся семья занимается юридической деятельностью, у девушки по большому счету не было особо выбора, куда пойти учиться. Не то чтобы ей совсем не нравилась профессия юриста, но у нее нет такого желания, какое она видела в глазах у брата, когда учился он. Учеба дается ей сложнее. На третьем курсе ей надо было подготовить курсовую работу. Требования были выше, чем раньше, к тому же Вике достался строгий научный руководитель. В общем, девушка поняла, что сделать эту курсовую она если и сможет, то ей будет очень тяжело. Можно было бы попросить брата ей помочь, она знала, что он ей точно не откажет. Если бы Вы были на месте Виктории, как бы Вы поступили?

А. Выполнил(а) работу сам(а). У всех в ее семье свои обязанности, и все стараются с ними справляться. Девушка тоже должна учиться сама справляться со своими задачами.

Б. Попросил(а) брата помочь. Для него это не будет большой сложностью, он наверняка сможет найти время для этого в своем графике, а Виктория сдаст курсовую.

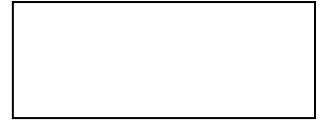
№ 9

Ваня только что сдал свою первую сессию. Это было тяжелее, чем он ожидал, но он справился, пусть и не получил те оценки, на которые рассчитывал изначально. Год назад, когда решался вопрос, куда он будет поступать: в какой университет и на какое направление, родители предложили Ивану свою помощь: у отца друг детства – декан в одном престижном университете, однако направление обучения было Ване совсем неинтересно, и он решил отказаться. Ваня сам выбрал, где он будет учиться, и какое высшее образование он получит. Родители с пониманием отнеслись к его выбору, хотя и не разделяли предпочтений своего сына. Предложенная ими специальность была престижной, да и учиться было бы легче. Иван все же самостоятельно поступил в тот университет и на тот факультет, на который он хотел. Вот прошло первое полугодие, и Ваня ощутил все последствия своего выбора. Предметы были интересные, но сложные, а экзамены давались с большим трудом. Узнав об этом, родители начали опять уговаривать Ивана подумать о смене места учебы: перевестись не составило бы труда, тем более, что некоторые предметы были такими же и их можно было перезачесть, а с остальными бы Ване все равно было бы легче справиться. И в дальнейшей учебе связи отца облегчили бы Ване весь этот период жизни. Как поступили бы Вы на месте Ивана?

А. Перевелся(-лась). Ничего, что направление учебы он выбрал не сам, а то, что всю учебу ему будут помогать – это же только легче. Ване там будет лучше.

Б. Остался(-лась) здесь. Ничего страшного, что ему сейчас тяжело учиться, он сам выбрал эту профессию, сам и должен справляться с последствиями. Зато родители, да и он сам, будут относиться к нему как к взрослому, самостоятельному человеку.

Бланк ответов №



№ 1 А. Б.

Почему? _____

№ 2 А. Б.

Почему? _____

№ 3 А. Б.

Почему? _____

№ 4 А. Б.

Почему? _____

№ 5 А. Б.

Почему? _____

№ 6 А. Б.

Почему? _____

№ 7 А. Б.

Почему? _____

№ 8 А. Б.

Почему? _____

№ 9 А. Б.

Почему? _____
