

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

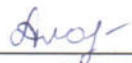
Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Социальная психология в образовании»

Магистерская диссертация
на тему

«Связь направленности личности с социально-психологическими
характеристиками у подростков и старшеклассников»

Студент


подпись

Алов Алексей Игоревич

Научный руководитель


подпись

Тарасов С.В.

Нормоконтролёр


подпись

Памфилова С.А.

Рецензент к. псих. н., доцент кафедры

«Педагогика и психология»

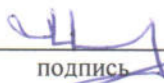
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный
технологический университет»


подпись

Ефремкина И.Н.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 31.01.2019 № 9)

Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 5.03.2019 № 9)

Секретарь ГЭК


подпись

Карманова Т.М.

Пенза 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ теоретических и эмпирических данных по проблеме исследования	
1.1. Направленность личности. Понятие, структура, виды.....	7
1.2. Основные особенности и закономерности развития в подростковый период.....	17
1.3. Особенности развития в период юности.....	29
1.4. Описание исследуемых социально-психологических характеристик.....	38
Выводы по Главе 1.....	47
Глава 2. Изучение связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками у подростков и старшеклассников	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	51
2.2. Анализ диагностических данных по изучению направленности личности испытуемых.....	56
2.3. Определение связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками испытуемых.....	61
Выводы.....	73
Заключение.....	77
Список используемых источников.....	79
Приложение.....	85

Введение

Направленность личности формируется в онтогенезе в процессе обучения и воспитания. Она всегда социально обусловлена и выступает как свойство личности, проявляющееся в мировоззренческой позиции и в любом социально и личностно значимом виде деятельности. Во всех видах собственной активности индивида направленность проявляется в особенностях интересов, в целях, потребностях и установках. Разные виды направленности личности образуют взаимосвязи, характеризующие ориентиры личности как в стабильных, так и в изменяющихся условиях. Исследуя направленность личности в целом, необходимо учитывать динамику ее проявления не только в различных сферах, но и на разных ступенях развития.

Направленность, как свойство личности, задаёт вектор развития в подростковом и юношеском возрасте.

Известно, что этап перехода от детского возраста к полноценной взрослости является одним из самых нестабильных периодов жизни человека. Именно в это время личность начинает познавать себя, свои особенности, свои отношения с внешним миром. Постоянное пребывание в неопределенности и обостренная восприимчивость к любого рода воздействиям делает этот возраст крайне непростым как для того, кто его проживает, так и для его окружения. Однако, именно эта его особенность необходима для начала формирования аутентичной структуры личности, которая определит всю дальнейшую жизнь человека. Начинают формироваться устойчивые паттерны отношений к себе и внешнему миру, постепенно выстраивается ценностная системы личности, которая определит, чем человек будет хотеть заниматься в более старшем возрасте.

Именно обращение к будущему, выбор дальнейшего пути развития можно назвать основной социальной задачей личности до момента

вступления во взрослый мир. Этот выбор определяет дальнейшую жизнь человека: его профессиональное становление, формирует социальное окружение, сферу возможной творческой самореализации и многое другое.

На современном этапе развития общества проблема личностного и социального самоопределения стоит как никогда остро. Возрастающий уровень конкуренции в условиях стремительно развивающегося рынка приводит к тому, что личностное самоопределение должно совершаться в как можно более раннем возрасте. Кроме того, постоянно увеличивающиеся количество разнообразных информационных потоков усложняет процесс взросления, стабилизации систем отношений к себе и к окружающим.

В этой связи становится важным вопрос о том, как можно помочь личности на этапе перехода и вступления во взрослую жизнь. В научной литературе обозначена актуальность исследований направленности личности в данный возрастной период. Вместе с тем, ощущается дефицит практических исследований связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками подростков и юношей. Выявление таких связей необходимо, на наш взгляд, для их учета в консультативной, диагностической и коррекционной работе педагога-психолога с лицами этих возрастных категорий.

Цель исследования – изучение связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками у подростков и старшеклассников для использования диагностических данных в консультативной работе с этими возрастными группами школьников в целях оптимизации воспитательного процесса, совершенствования процесса взаимодействия в учебной и других видах деятельности, а также в профориентационных целях.

Объект исследования - направленность личности и социально-психологические характеристики подростков и старшеклассников.

Предмет исследования - связь направленности личности с социально-психологическими характеристиками у подростков и старшеклассников.

Гипотеза исследования: существует связь направленности личности с ее социально-психологическими характеристиками. В системе этой связи отражаются возрастные особенности, которые проявляются в различиях у подростков и старшеклассников показателей доминирующей направленности личности и таких социально-психологических характеристик, как коммуникативная агрессивность, локус ролевого конфликта, показатель самоконтроля в общении и потребность в одобрении.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических и эмпирических данных по вопросам направленности личности, ее структуры и видов с целью определения этого понятия.
2. Выделение основных особенностей и закономерностей развития в подростковый и юношеский периоды.
3. Описание исследуемых социально-психологических характеристик и анализ имеющихся данных о связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками.
4. Реализация диагностических процедур по определению направленности личности подростков и старшеклассников.
5. Разработка диагностического комплекса и реализация процедур по диагностике социально-психологических характеристик у подростков и старших школьников исследуемой выборки.
6. Определение связей между показателями направленности личности и изучаемыми социально-психологическими испытуемых двух возрастных групп.
7. Анализ и интерпретация выявленных связей.

Методологическую базу исследования составили работы по изучению личности Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Б.И. Додонова, А.Г.

Здравомыслова, Б.В. Зейгарник, В.С. Мерлина, А.В. Петровского; данные исследований по развитию личности на разных этапах онтогенеза Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Т.Д. Марцинковской, К.Н. Поливановой, Д.И. Фельдштейна, Г.Л. Цукерман.

Методы исследования: для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга методов: обзорно-аналитический, эмпирический (психодиагностический) и математико-статистический.

Научная новизна исследования состоит в определении различий в связях направленности личности с рядом социально-психологических характеристик у подростков и старшеклассников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанного диагностического комплекса по определению связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками в индивидуальной и групповой работе с подростками и старшеклассниками по вопросам их личностного развития и профессионального самоопределения.

Магистерская диссертация состоит из двух глав, в первой из которых представлен анализ теоретических и эмпирических научных данных по проблеме исследования; во второй главе приведены данные изучения связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками у подростков и старшеклассников, а также анализ выявленных связей. Работа включает список литературы, состоящий из 68 источников и Приложение с индивидуальными диагностическими данными испытуемых. Объем диссертации составляет 93 страницы машинописного текста.

Глава 1. Анализ теоретических и эмпирических данных по проблеме исследования

1.1. Направленность личности. Понятие, структура, виды

Существует огромное множество теорий, пытающихся ответить на вопрос, что же такое «личность». В большинстве из них, так или иначе, в качестве одной из основных её характеристик выделяется направленность. Действительно, для того, чтобы мы могли лучше понять человека, необходимо рассмотреть то, к чему он стремиться и зачем, чего он хочет достичь в своей жизни. Это определяется именно направленностью личности, её склонностями и интересами, убеждениями и интересами, выступающими в качестве мотивов деятельности.

В психологической литературе присутствуют разные определения данного понятия, такие как:

- смыслообразующий мотив (А.Н. Леонтьев) [30];
- динамическая тенденция (С.Л. Рубинштейн) [53];
- основная жизненная направленность (Б.Г. Ананьев) [2];
- доминирующее отношение (В.Н. Мясищев) [41];
- динамическая организация сущностных сил человека (А.С. Прангишвили) [48];
- система направленности личности (В.А. Сластенину и В.П. Каширину) [56].

Обычно под общим термином «направленность» в научной литературе подразумевают некоторую устойчивую совокупность мотивов и устремлений, которые ориентируют человека на то или иное поведение, достижение жизненных целей.

Важно понимать, что направленность всегда обуславливается социальной средой и представляет собой свойство личности, которое активно

проявляется в мировоззрении человека, его профессиональном становлении, а также в деятельности, связанной с личными интересами, реализующимися в свободное время. Направленность обнаруживает себя в особенностях интересов человека, его целей, пристрастий, желаний, идеалах, склонностях и т.д.

Направленность личности является крайне сложным и комплексным личностным образованием, которое играет определяющую роль в формировании поведения человека, его отношения к себе и окружающему миру.

Основой направленности личности всегда является потребность - состояние, отражающее нужду человека в чем-либо. Потребности принято разделять на:

- биологические - отражающие нужду организма в тех или иных компонентах обмена веществ;
- социальные - отражающие нужду человека в культуре и обществе.

Социальные потребности также можно разделить на:

- материальные - потребности в тех или иных предметах, вещах;
- духовные - потребности в познании, соблюдении моральных и этических норм, в творческой самореализации, в общении.

Неудовлетворенная потребность, будучи мотивом поведения, может приобретать совершенно различные формы, в зависимости от степени осознания целей и содержания.

Можно сказать, что направленность личности, по сути, это система некоторых устойчивых побуждений человека, характеризующих его. Направленность определяет активность и отношения человека, и как подструктура личности обязательно включает в себя ряд различных побуждений, которые связаны друг с другом в мотивационной сфере личности, и образуют некоторую целостную систему.

Так, в психологической литературе принято выделять три основных компонента такой системы, образующих целостность:

- потребностно-мотивационная сфера личности - это целостная иерархизированная система, состоящая из потребностей, мотивов, установок, желаний, интересов и многих других форм психологического проявления устремлений личности;

- система личностных активностей, которая представляет собой некоторую иерархию деятельностей, согласованных соответствующим мотивом;

- собственно психологическая структура деятельности, структура и содержание индивидуального сознания, совокупность реализующихся отношений личности и мира;

- сама психологическая структура деятельности, состав и структура индивидуального сознания, система всевозможных отношений личности к миру и с миром.

Такая система всегда индивидуальна и формируется на протяжении всего развития личности. Важно отметить, что обычно направленность личности является достаточно динамичной системой, которая может видоизменяться - новые мотивы (побуждения) вполне могут заменять собой старые. В процессе совершения тех или иных поступков мотивы, являясь динамическими образованиями, могут видоизменяться, что приводит к тому, что поведенческий акт завершается согласно не первоначальной мотивации, а уже преобразованной.

Также стоит отметить, что некоторые из побуждений являются доминирующими по отношению к другим, и именно они и задают основную линию поведения для человека.

Человеку свойственно направлять свою психическую активность преимущественно на те явления и предметы, которые его так или иначе интересуют, или, другими словами, соотносятся с его направленностью.

Такие явления и предметы становятся для человека значимыми, по отношению к ним начинает выстраиваться некоторая ценностная ориентация.

В психологии принято выделять три основных компонента в структуре ценностных ориентаций, а именно:

- Когнитивный (познавательный) - отвечает за информационный аспект. К нему относятся как знания и убеждения человека, относительно конкретной ценности, так и его оценки, и ожидания относительно различных представлений и стереотипов, уже сформированных относительно неё в обществе.

- Эмоциональный (аффективный) компонент отвечает за те чувства, которые испытывает личность к той или иной ценности.

- Поведенческий (конативный) компонент отвечает за поддержание связи между самими ценностными ориентациями и их реализацией в реальном поведении человека. Этот компонент отражает тот факт, что личность, помимо того, что некоторым образом относится к конкретной ценности, еще и стремится выстраивать свои действия и поступки в соответствии с этим отношением.

Направленность личности является достаточно обобщенной характеристикой, которая описывает совокупность тех или иных побуждений, вызывающих и опосредующих активность. В связи с этим в содержание направленности принято включать обширный круг различных побуждений, связанных друг с другом в порядке иерархии форм направленности, каждая из которых может являться мотивом деятельности, тем, что подталкивает личность к конкретным действиям и поступкам.

Простейшей формой, как можно догадаться, является влечение. Оно характеризуется отсутствием полной осознанности своих целей. Желание уже представляет из себя осознанную потребность в чем-то конкретном. А на уровне стремления в структуру желания включается также и волевой компонент.

Остановимся подробнее на описании видов форм направленности личности.

Интересы - аффективные проявления познавательной потребности человека, которые обнаруживают себя в положительном эмоциональном подкреплении процесса познания, которое побуждает к наиболее полному и глубокому погружению в изучение объекта, ставшего значимым. Данная форма проявления познавательной активности обеспечивает направленность на осознание целей деятельности, что способствует максимально полному познанию окружающей (а иногда и внутренней) действительности.

Склонность - мотив, в рамках которого ярко выражена потребность человека в определенной деятельности. Типичной является ситуация, когда устойчивый интерес переходит в разряд склонности.

Желание - мотив, базисом которого является осознание личностью содержания той или иной потребности, однако не переходящее в конкретное побуждение к действию.

Убеждение - система потребностей личности, которая, будучи осознанной, побуждает человека действовать в соответствии со своими принципами и взглядами. Различные убеждения, когда они образуют упорядоченную и согласованную систему воззрений, могут рассматриваться как мировоззрение личности.

Стремления - мотивы, в которых выражается потребность в таких условиях существования и развития, которые не представлены актуально, но могут быть достигнуты как результат организованной деятельности личности. В том случае, когда человеком осознаются не только сами желательные условия, но и средства их достижения, стремления приобретают характер намерения.

Основную роль в направленности личности играют именно осознаваемые мотивы, поскольку именно на их основе у человека формируются его жизненные цели. Именно благодаря им у личности

возникает определенная «концепция собственного будущего», в которую входят не только сами цели, но и осознание степени их реализуемости.

Также стоит отдельно отметить, что некоторые из описанных выше форм направленности личности носят побудительный характер (влечения, установки, желания), в то время как другие - притягательный (убеждения, мечты, идеалы, интересы).

Это далеко не полный список форм направленности личности, однако исходя из их рассмотрения мы уже можем увидеть, сколь значимую роль они играют в жизни человека. Б.И. Додонов, советский психолог, специализирующийся на изучении психологии эмоций, в своих работах утверждал, что направленность личности является основным, ведущим компонентом структуры личности, и другие её компоненты могут быть верно определены только лишь через их связь с направленностью [18].

Чаще всего при описании характеристик направленности выделяют такие её качества, как действенность, устойчивость, интенсивность, уровень и широта.

Действенность направленности личности отражает активность реализации её целей в деятельности.

Устойчивость направленности определяется длительностью и стабильностью побуждения человека. Эта характеристика направленности напрямую связана с волевыми качествами, которыми обладает личность.

Интенсивность направленности тесно связана с эмоциональной окраской побуждений, и может иметь крайне широкий диапазон выраженности: от совершенно смутных и нечетких влечений до глубоких убеждений, образующих систему мировоззрения.

Уровень направленности – определяется как общественная значимость направленности человека.

Широта направленности определяется как круг интересов личности. Однако стоит отдельно отметить, что широкая направленность не равняется

разбросанности интересов и дилетантству во всех видах реализуемой деятельности. Для широкого круга интересов не исключается центральный интерес, являющийся главным и системообразующим.

В рамках психолого-педагогической литературы принято разделять между собой общую направленность личности и профессиональную направленность.

Профессиональная направленность отражает отношение человека к области трудовой деятельности, которое возникает в процессе подготовки к труду и его непосредственной реализации. Потребность личности в той или иной деятельности порождает влечение к той или иной работе, позволяет испытывать от нее удовольствие.

Как отмечал В.Н. Мясищев, основные составляющие профессиональной направленности, связанные с трудовой деятельностью, имеют также крайне важное значение для общей направленности личности человека. Действительно, отношение человека к труду и его характеру, является крайне важным для его полноценного личностного становления [41].

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы можем заключить, существуют различные варианты описания структурных компонентов профессиональной направленности.

Так, В.М. Парамзин, Е.М. Иванова и К.К. Платонов предлагают выделять в качестве структурных элементов профессиональной направленности интересы, стремления, склонности, мотивы и ценностные ориентации. Э.Ф. Зеер же предложил добавить к этим компонентам следующие:

- профессиональная позиция (выражает отношение к профессии, ожидания от неё и готовность к последующему профессиональному развитию);
- социально-профессиональный статус человека [23].

Л.М. Митина предложила определять профессиональную личность как своеобразную систему мотивов и интересов, опосредующую её индивидуальные характеристики как субъекта деятельности. Она предполагала, что направленность в узком смысле, является профессионально значимым качеством, занимающим одно из центральных мест в структуре личности, а в более широком - системой эмоционально-ценностных отношений, которая задает определенную иерархию мотивам личности, которые побуждают её утверждать себя в деятельности и общении [38].

Она предложила следующее описание этой иерархической структуры:

Направленность на себя - определяется доминированием мотивов, связанных с собственным благополучием. Человек с такой направленностью практически не реагирует на интересы и потребности других людей, постоянно центрируясь на собственных чувствах и переживаниях. Для таких людей свойственно делать поспешные и необоснованные выводы, навязывать свои желания и волю группе, в которую они находятся.

Направленность на других - обнаруживает себя через стремление к общению с другими людьми, поддержанию с ними хороших отношений. Человек с такой направленностью, скорее всего, будет заинтересован в совместной деятельности, однако, нередко его действия скорее затрудняют выполнение групповых задач. Таким людям свойственно избегать прямых решений, они зачастую оказываются неспособны высказать оригинальную идею. В большинстве ситуаций они будут уступать давлению группы и отказываться принимать на себя руководство.

Направленность на сам предмет профессии - определяется доминированием мотивов, которые порождаются самой деятельностью. Для человека с деловой направленностью основной чертой является постоянное стремление к познанию и овладению новыми умениями и навыками. Таким людям свойственно стремиться к сотрудничеству с другими членами

группами с целью достижения наибольшей продуктивности деятельности. Именно эта черта позволяет им поддерживать взаимопонимание внутри группы, а также не бояться брать на себя роль лидера в сложных ситуациях, требующих принять ответственное решение.

Согласно позиции А.А. Ростунова и В.И. Ковалева, психологическими механизмами профессиональной направленности также является многоуровневая структура личностных смыслов, мотивов, способностей и ценностей, которые вместе определяют развитие качеств, важных для профессиональной самореализации.

Характерно, что такое определение профессиональной направленности широко распространено и на западе. Так, основываясь на теории А. Маслоу, А. Рое определяет профессиональную направленность через интересы, установки и ценности личности, взаимосвязанных через опосредствование профессиональной деятельностью.

Ф. Грецберг, также основывающийся на положениях А. Маслоу, в структуре профессиональной деятельности выделил две основные группы факторов:

- факторы «сохранения», которые направлены на избегание;
- факторы «мотиваторы», которые способствуют направленности на достижение целей в рамках профессиональной деятельности [69].

Преобладание в структуре профессиональной направленности факторов сохранения ведет к снижению интереса к профессиональной деятельности и утрачиванию профессиональной позиции. Преобладание же факторов мотивации приводит к повышению активности и заинтересованности в профессии, проявлению творческих способностей личности и формированию устойчивой профессиональной позиции.

Надежным предиктором склонности человека к той или иной профессии обычно являются его интересы. Именно в них проявляет себя познавательная потребность и направленность человека на что-либо,

подкрепляемая позитивным эмоциональным отношением. Именно поэтому считается, что своевременное выявление интересов человека необходимо для максимально эффективной помощи в профессиональной ориентации.

На практике оценка профессиональной ориентации личности проводится применительно к какой-то конкретной профессии, а скорее к её типу. Очень часто используется классификация профессий, которая была предложена Е.А. Климовым. Её суть заключается в том, что все профессии разделяются на пять главных типов:

- человек-природа;
- человек-техника;
- человек-знаковая система;
- человек-художественный образ;
- человек-человек.

Как можно догадаться, такое разделение производится относительно предмета профессиональной деятельности. Следующий шаг является разделение профессий на три основных класса, которое производится в соответствии с целью деятельности:

- изыскательные (когда необходимо что-то придумать, изобрести);
- преобразующие (когда целью является обслуживание и обработка);
- гностические (когда целью деятельности является распознавание и определение).

Каждый из классов требует от человека определенный набор необходимых личностных качеств:

- изыскательные - требуют интереса к новому, способности отказаться от привычных шаблонов мышления и погрузиться в поиск новых вариантов;
- преобразующие - подразумевают склонность к практическому воздействию на окружающий мир, способности получать удовольствие от процесса - это воздействия, а также высокую степень активности и работоспособности;

- гностические - требуют устойчивого интереса к определению свойств тех или иных объектов, ярко выраженной познавательной активности, устойчивого внимания и наблюдательности.

Таким образом, основной характеристикой направленности личности является устойчивое доминирование какой-то потребности или интереса, что влияет на включение человека в определенную деятельность и эффективность ее выполнения.

1.2. Основные особенности и закономерности развития в подростковый период

Подростковый возраст принято считать периодом завершения детства, переходным этапом между детством и взрослостью. Это первый из двух «переходных» этапов, стоящих на пути личности к своему полноценному становлению, к взрослению. Одним из основных «симптомов» начала подросткового возраста как раз и считается появление «чувства взрослости». Подросток сравнивает себя с более младшими детьми и взрослыми, и приходит к выводу, что, скорее, относится уже ко вторым.

Д.Б. Эльконин предполагал, что чувство взрослости является некоторым новообразованием сознания, которое способствует процессу сравнения себя с другими людьми, нахождению образцов для усвоения и подражания, построению новых взаимоотношений с окружающими и перестройке собственной деятельности [63].

Очевидно, что огромную роль в определении специфики данного возраста играет биологический аспект: половое созревание, которое проявляется в физиологических и психологических изменениях, появление сексуального влечения и многое другое - все это способствует тому, что этот период становится крайне сложным для подростка. Интенсивная перестройка организма, которая подразумевает такие вещи, как резкое повышение

активности гипофиза и щитовидной железы, ведут к так называемому «скачку роста», переживание которого является стрессом для психики. Различные физиологические изменения чаще всего оказывают прямое воздействие на эмоциональную сферу жизни подростка - эмоциональный фон становится крайне нестабильным, неровным. Этому периоду свойственны постоянные перепады настроений, от чувства полной пассивности до переживания сверхактивности.

Для дальнейшего анализа подросткового возраста нам необходимо обозначить его границы. Существует множество мнений на этот счет. Дж. Биррен, например, предполагает, что этот возраст охватывает период от 12 до 17 лет [67], согласно классификации Ж. Пиаже - от 12 до 15 [44].

Г.А. Цукерман в своих работах отмечает, что граница, разделяющая младшего школьника от подростка, необходимо является размытой, не укладывающейся в четкие однозначные цифры [61]. Т.В. Драгунова подчеркивает, что наиболее правильно границы подросткового возраста в рамках периода начинающимся 5-м классом (10-11 лет) и заканчивающимся 8-м (14-15 лет) [19]. Именно этой периодизации мы и будем придерживаться в рамках своего исследования.

Однако стоит отметить, что подростковый возраст начал выделяться только после становления индустриального общества, в рамках которого повысилась контрастность между взрослостью и детством, выраженная в огромном разрыве между требованиями, предъявляемыми к поколению взрослых и детей. В таком обществе социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания, что и порождает «переходность» данного возрастного периода.

Одним из первых подростковый возраст выделил Ж.Ж. Руссо, предложив считать его временем второго, самостоятельного рождения в жизнь [54].

Базовые идеи, до сих пор считающиеся «ядром» понимания психологии подросткового возраста, были изложены еще в начале XX-го века американским психологом С. Холлом, в труде под названием «Взросление» [50].

Уже в этой работы были сформулированы представления о переходности и промежуточности подросткового возраста, о содержательно-негативных его характеристиках (таких как «конфликтность», «эмоциональная неустойчивость») и позитивном приобретении - чувстве индивидуальности.

Специфика данного возраста описывалась многими авторами. В рамках психоанализа рассматривается, в первую очередь, прилив сексуальной энергии, который нарушает сформированное ранее равновесие между структурами личности, что приводит к возобновлению детских конфликтов.

Известный гештальтист, К. Левин, писал об особой «маргинальности» подростка, которая находит свое выражение в его положении между двумя культурными мирами - детским и взрослым. Подросток не хочет причислять себя к культуре детской, но и войти во взрослое общество тоже не имеет возможности. Это приводит к состоянию непрекращающегося когнитивного дисбаланса, влекущего за собой неопределенность ценностных ориентиров, планов и целей.

Э. Эриксон видел в подростковом возрасте центральный период для решения личностью задачи самоопределения [68].

В рамках же отечественной психологии основы понимания данного возраста были заложены Д.Б. Элькониным, Л.С. Выготским, Д.И. Фельдштейном и многими другими. В отечественной литературе подростковый период преимущественно трактуется как момент «нормальной патологии», отмечая его бурное протекание и большое количество сложностей, с которыми сталкивается как сам подросток, так и его окружение. Встречаются и исключения. Так, Д.Б. Эльконин рассматривает

сам подростковый возраст как относительно стабильный, но содержащий два кризисных момента - предподростковый и переход к юношескому возрасту [63]. Однако в целом, отечественными психологами отмечается, что даже нормально протекающему подростковому периоду свойственны такие черты, как асинхронность, дисгармоничность и скачкообразность развития.

Несмотря на то, что подросток остается в системе школьной учебной деятельности, в психологическом плане она отступает на второй план.

Большинство психологов утверждают, что ведущей деятельностью в этом возрасте становится общение со своими сверстниками, а основной потребностью – нахождение своего места в обществе, достижение чувства «значимости». Так предполагается, что в процессе общения со сверстниками подростки проигрывают совершенно различные стороны личностных отношений, что позволяет им реализовывать стремление к взаимопониманию. Интимно-личное общение является деятельностью, благодаря которой происходит практическое усвоение подростком моральных норм и ценностей, а также формируется самосознание как психическое новообразование.

Однако существует и другая точка зрения на счет характера ведущей деятельности, принадлежащая Д.И. Фельдштейну. Он предполагает, что главную роль в психическом развитии подростка занимает именно общественно полезная, социально одобряемая деятельность [69]. Такая «просоциальная» деятельность может иметь самый разный характер: спортивный, организационно-общественный, производственно-трудовой, художественный и др. Однако самой главной её характеристикой является то, что она способна подарить подростку ощущение значимости совершаемых действий и поступков.

Фельдштейн предполагал, что интимно-личностный характер общения преобладает только в том случае, когда отсутствуют возможности реализации просоциальной деятельности [59].

Логично будет предположить, что и специфика психики подростка также заключается в одновременном наличии в ней черт как детскости, так и взрослости. К первым относятся следующие:

- Реакции отказа - выражаются в отказе от обычных форм поведения, причиной которому чаще всего служит резкая перемена привычных жизненных условий (перемена школы, отрыв от друзей и т.п.);

- Реакции имитации - выражается в подражании тем или иным людям, которые становятся для подростка кумирами. Чаще всего такая реакция наблюдается среди подростков, находящихся в асоциальной среде;

- Реакции протеста - проявляются в стремлении пребывать в оппозиционной позиции, противопоставлять свое поведение требуемому;

- Реакции компенсации - выражаются в стремлении компенсировать свои неудачи в одной сфере успехами в другой. Зачастую, в качестве возмещающей сферы подростком выбираются асоциальные формы поведения.

К собственно подростковым же реакциям относятся:

- Реакции эмансипации - проявляется в стремлении подростка к достижению самостоятельности. Иногда эта реакция может выражаться через аффективные вспышки или совершение асоциальных поступков;

- Реакции группирования - выражается в стремлении быстрому образованию подростковых групп, обладающих определенным стилем поведения и групповых отношений;

- Реакции увлечения - отражают различные проявления направленности личности подростка в деятельности [52].

В рамках возрастной психологии, на наш взгляд, крайне остро ощущается дефицит исследований, посвященных изучению когнитивной сферы подростков. Неудивительно, что большая часть работ посвящается психосексуальному развитию и становлению идентичности личности – рассмотрение данных аспектов действительно позволяет подчеркнуть

специфичность подросткового возраста [25]. Однако, столь малое количество работ по интеллектуальной сфере не может не вызывать недоумения, поскольку очевидно, что развитие когнитивной сферы также является одним из основных, центральных направлений психического развития подростка, а также напрямую сказывается на формировании его личности.

Одной из самых характерных черт познавательной сферы данного возраста является развитие мышления, поскольку в развитии других познавательных процессов нет столь огромной разницы между ребенком и подростком.

Так, на предыдущем этапе возрастного развития уже закладывается основа словесно-логического, теоретического мышления, а также активно формируются такие важные умственные умения как проведение действий в уме, анализ и рефлексия. Все эти свойства мышления являются необходимым условием для дальнейшего развития теоретического мышления, одного из видов мышления логического.

Центральным является вопросом о том, как именно интеллектуальное развитие влияет на развитие психики человека в целом. Так, Ж. Пиаже в своих работах отмечал, что будет наивно предполагать, что основной проблемой данного возраста является интеграция личности в общества взрослых людей. Ведь подросток сам начинает считать себя взрослым, начинает размышлять о будущем и строить определенные жизненные планы, мечтая о преобразовании мира взрослых, в котором он живет. Пиаже предполагал, что в этом возрасте происходит наиболее активное формирование «жизненной программы», для создания которой и требуется формально логическое мышление [44].

К началу подросткового периода обычно снижается эгоцентризм мышления, что является необходимым для обратимости мыслительных операций. Именно обратимость мышления позволяет нам менять

направление собственных мыслей, возвращаться к предыдущим шагам или же исходным данным.

Согласно теоретической концепции Ж. Пиаже именно в подростковый период происходит окончательная, фундаментальная дегенерация. Личность уже полноценно освобождается от конкретных привязанностей к объектам и предметам, приобретает способность смотреть на мир в точки зрения возможностей его преобразования [44].

Начало подросткового возраста характеризуется «пиком любознательности», который приходится на 11-12 лет, проявляющимся в росте познавательной активности. Интеллектуальные процессы активно совершенствуются: начинается переход от конкретных операций к операциям формально-логическим. В рамках системно-функционального подхода, развивавшегося в отечественной психологии, предполагается, что развитие мышления является одной из основных функций данного возрастного промежутка.

Действительно, данный период характеризуется активным формированием теоретического мышления, которое способно опираться на понятия, которые не связаны с конкретным представлением. Подросток учиться выдвигать гипотезы, проверять их, а на основе результатов - строить сложные умозаключения.

Наиболее важным в этом отношении можно считать именно начало периода (11-12 лет), когда происходит переход от оперирования конкретным и частными представлениями к мышлению абстрактному, от памяти непосредственной – к логической.

Восприятие становится более избирательным, обретая статус аналитико-синтетической деятельности. Заметно улучшаются и такие параметры внимания, как объем, интенсивность и устойчивость, что позволяет произвольно им управлять.

Нет сомнений в том, что подростковый возраст является одним из ключевых для личностного развития. Так, Л.С. Выготский предлагал разделять две основные фазы этого периода - негативную и позитивную, связывая их именно с изменениями в сфере личностных интересов. Так, в первой, негативной фазе протекает «отмирание» прежней системы интересов, что может негативно отражаться на работоспособности и успеваемости подростка. Позитивная же фаза характеризуется формированием новых интересов, являющихся не только более широкими, но и более глубокими. Подросток становится более устремлен в будущее, что проявляется через мечтания и создание некоторой воображаемой действительности.

Выготский считал, что именно проблема интересов является ключом к пониманию психологического развития подростка [14].

В своих работах он обозначил несколько групп «доминант», или же интересов подростка:

- Доминанта дали - выражается в большей заинтересованности в событиях отдаленных, нежели настоящих;
- Доминанта романтики - влечение к неизведанному, приключениям;
- Доминанта усилия - стремление к проявлению сопротивления, волевому усилию, направленному «против» внешних указаний;
- Эгоцентрическая доминанта - увеличение интереса к собственной личности.

Выготский предполагал, что именно отсутствие целей, а не слабость воли дезорганизует поведение подростка, ему необходимы важные задачи, которые бы выходили за пределы текущих дел и сиюминутных развлечений.

По мнению Л.И. Божович именно возникновение постоянных личностных интересов, которые не могут найти быстрого удовлетворения, подталкивает личность подростка к тому, чтобы стать более целеустремленной и организованной [11].

Увлечения подростка чем-то или кем-то практически всегда крайне ярко окрашены эмоционально, что зачастую приводит к различным поступкам, превосходящим его реальные возможности. Однако такая увлеченность может стать причиной и ошибочного оценивания как явлений, так и людей.

Для подростка свойственна подкрепленная обостренным чувством тревожности требовательность к себе, которая далеко не всегда адекватно сказывается на его поведении. Также стоит отметить, что повышается и требовательность подростка по отношению к своим сверстникам.

Повышенный уровень тревожности и возросшая требовательность, сочетаясь с импульсивностью подростка, приводят к тому, что он стремится реализовывать все свои желания сразу же, без раздумий и задержек, не откладывая ничего на потом. Логично, что следствием этого зачастую становятся ошибочные решения и поступки, которые негативно сказываются на жизни подростка.

Что касается старшего подросткового возраста, то его центральным новообразованием принято считать формирования Я-концепции как нового уровня самосознания. Этот уровень характерен, в первую очередь, стремлением к понять себя и свои возможности. Именно развитие Я-концепции закладывает фундамент в представления подростка о дальнейшей траектории собственного становления как личности [68].

Процессы формирования и развития самосознания в подростковом возрасте приобретает направленный характер, личность стремится познать свои особенности и отличия. В достаточно большом количестве случаев это стремление особо ярко проявляется во внимании к собственным недостаткам и изъянам, что крайне отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии личности.

Подросток начинает видеть себя как бы «извне», со стороны, пытается сопоставить себя с окружающими - как взрослыми, так и сверстниками.

Однако ближе к концу подросткового возраста, когда самосознание становится достаточно развитым, происходит хоть и медленный, но все же переход от акцента на оценке со стороны окружающих к самооценке, появляется стремление к самореализации и самоутверждению. Начинается переход с ориентации на оценку другими к ориентации на самооценку. Именно на этом этапе формируется «Я-идеальное», которое способствует интенции ставить перед собой перспективные задачи.

У личности в этом возрасте складываются различные образы себя, изначально изменчивые, подверженные влияниям внешнего мира. Однако, к концу периода они способны объединиться в единое целое и образовать полноценную «Я - концепцию».

Для подросткового возраста иногда выделяют следующие типы развития неадекватной идентификации:

- Уход от близких взаимоотношений, который может быть связан со страхом потери собственной идентичности;
- Отказ от построений планов на будущее, связанный с боязнью перемен, с неверием в возможность изменений к лучшему (зачастую осложняется чувством неизбежности перемен);
- Боязнь деятельности, выражающаяся в неспособности сосредоточиться на конкретном деле, недостатке внимания (зачастую также свидетельствует о страхе потери собственной идентичности);
- Негативная идентичность - враждебное, презрительное отношение к тем ролям, которые являются ценными в ближайшей социальной среде, выражается в построении идентичности, прямо противоположной той, которая преподносится как желательная;
- Предопределенная идентичность - противоположность негативной идентичности, выражается в некритическом принятии всех ценностей, транслируемых ближайшим окружением, уходе от поиска себя (переходит в ригидный, консервативный личностный склад).

Нестабильные и противоречивые представления личности о себе по мере продвижения по подростковому периоду постепенно стабилизируются. В этом возрасте человек пересматривает моральные нормы, которые до этого регулировали его поведение. Согласно концепции Л. Колберга это постконвенциональный уровень развития так называемого морального сознания. Если подростку предоставляется возможность поиска оснований для различных моральных выборов, то у него формируется способность к самостоятельным моральным суждениям [4].

Другая важная потребность подростка – самоутверждение, стремление утвердить себя в системе общественных связей и отношений. Эта потребность, согласно Д.И. Фельдштейну, одновременно связана с двумя процессами – социализации и индивидуализации, которые проявляются в структурируемой самодетерминации личности [59].

Неудивительно, что данный период жизни, в котором желание познать себя запускает постоянные процессы рефлексии собственной сущности, является для подростка крайне нестабильным. Зачастую, открывая в себе те или иные аспекты несовершенства, подросток может впасть в состояние психологического кризиса. Однако именно этот кризис способен обогатить подростка новыми знаниями о своей личности.

Существует множество типичных проблем, остро переживаемых личностью в течение всей жизни, однако среди них особое место занимают следующие:

- «Я беспомощен и ничего не могу сделать»;
- «Я недостаточно хорош»;
- «Я отвечаю за все»;
- «Я являюсь чужим для них, а они - чужими для меня».

В течение подросткового периода переживание этих проблем резко усиливается.

Проблема «Я недостаточно хорош» формируется на основе опыта обид и неудач, переживания отрицательных оценок и суждений со стороны окружающих. Проявлением этой проблемы может стать застенчивость.

Проблема беспомощности также тесно связана с подавлением поисковой активности - у части подростков может формироваться феномен «выученной беспомощности». В таком случае у них возникает желание внешнего контроля за их жизнью.

Проблема изоляции «Я чужой» является записью эмоционального отвержения. Чувство изоляции противоположно чувству принадлежности. Переживая его, индивид перестает испытывать радость от факта включенности в социальные группы. Напротив, он начинает испытывать неприязнь и страх по отношению к чужим группам. Иногда данная проблема может проявляться и по отношению к противоположному полу, что может приводить к дальнейшим трудностям в построении интимных отношений.

Проблема переживания излишней ответственности, «Я отвечаю за все это», является крайне болезненным явлением. Зачастую эта проблема сопровождается крайне тяжелым чувством вины, тревоги и страха. Такие «вечно виноватые» подростки становятся безынициативными, у них возрастают психологические проблемы по мере приобретения чувства зрелости.

В рамках данного возраста зарождаются способности к волевому и самостоятельному поведению, что необходимо подталкивает подростка к созданию новых форм поведения. Если раньше его поведение преимущественно определялось внешней средой: советами и указаниями родителей, учителей и др., то теперь, обретая и отстаивая собственную независимость, подросток оказывается в ситуации, когда ему самому приходится отвечать на вопросы о том, кто он такой, чего он хочет и как он будет достигать желаемого [46].

Развитие личности во время подросткового периода связано с расширением временного горизонта. В психологической литературе существует предположение, что любой возрастной период можно охарактеризовать с помощью специфичной для него структуры субъективных моделей настоящего, прошлого и будущего. Для подросткового отношения к настоящему свойственна крайне негативная позиция. Одновременно с этим наблюдается более высокая удовлетворенность прошлым. У младших подростков также наблюдается реципрокная связь между отношением к прошлому и будущему, которое выражается в явном предпочтении одного компонента, которое ведет к обесцениванию другого.

Старшим же подросткам свойственна положительная взаимосвязь между настоящим и прошлым. Это может быть объяснено некоторой стабилизацией психики, достигаемой к этому периоду развития.

Данные различных эмпирических исследований демонстрируют, что чем больше подросток обращен в прошлое, тем более характерны для него неуверенность в себе и подчиняемость. В тех же случаях, когда доминирует ориентация на настоящее, для подростка более важными являются вопросы взаимоотношений с другими, личностной свободы и права выбора. Такие подростки иногда характеризуются повышенной конфликтностью. Направленность же на будущее связана в первую очередь с решением проблем группового взаимодействия. Такие подростки характеризуются повышенной эмоциональной устойчивостью и стабильностью.

1.3. Особенности развития в период юности

Как мы уже отмечали в предыдущем параграфе, в рамках истории мы можем наблюдать постоянное удлинение процесса взросления. В первую очередь, это вызвано постоянный ростом требований, предъявляемых

каждому члену общества - все большим количеством знаний и умений должен обладать индивид, чтобы успешно встроится в систему социальных отношений.

Как и подростковый, юношеский возраст был выделен в отдельный этап именно в эпоху индустриализации и урбанизации. И если первый представляет собой начало перехода от детскости личности к её взрослости, то юность завершает этот процесс [52].

Нижняя граница юности достаточно условна, поскольку зависит от предпочитаемой периодизации подросткового возраста. Однако верхняя граница еще более размыта, так как её определение упирается в необходимость выделения критериев «взрослости».

Сам этот термин, взрослость, является многозначным. Так, биологическая взрослость соотносится с достижением половой зрелости - способности к продолжению рода; социальная – с обретением экономической независимости от родителей; психологическая - с формированием зрелой и устойчивой идентичности.

Следовательно, мы можем ожидать, что рассмотрение юности в качестве этапа онтогенетического развития будет, в первую очередь, зависеть именно от принципиальных установок, главенствующих в том или ином подходе.

Так, в рамках биогенетической теории основной упор делается именно на изучение биологических процессов роста, поскольку предполагается, что все остальные аспекты развития и взросления детерминируются именно ими. Юность здесь становится этапом развития организма, которое обеспечивает значительный рост различных способностей индивида и достижение ими своего наивысшего уровня.

Авторы психоаналитической теории (З. Фрейд, А. Фрейд), видели в юности этап именно психосексуального развития, когда конфликт между Я и

Оно проявляет себя в полную силу, после чего, разрешившись, формирует некоторую устойчивую гармонию между этими двумя элементами [60].

Э. Эриксон, как автор психосоциальной теории, предполагал, что это этап, в рамках которого должна решиться задача достижения личностной идентичности - создания целостного, непротиворечивого образа самого себя в различных условиях выбора: групп общения, ролей, партнеров и т.п.

В последние десятилетия все активнее используется понятие «задачи развития», которое появилось из-за осознания потенциального разнообразия вариантов индивидуального перехода ко взрослости.

Р. Хавигхерст предложил выделить для периода взросления следующие задачи:

- установление зрелых отношений со сверстниками обоих полов;
- принятие собственной внешности и особенностей своего тела;
- подготовка к будущей карьере, получение навыков и знаний, которые будут в ней полезны;
- приобретение социальной готовности взять на себя ответственность, которая будет связана с партнёрством или же семьей;
- формирование и закрепление ответственного поведения, в том числе гражданской активности, которая включает в себя политический, идеологией и экологический аспекты;
- построение системы внутренних ценностей и собственного мировоззрения.

В принципе, можно отметить, что в рамках отечественной психологии юность принято рассматривать именно как период перехода к принципиальной самостоятельности, приобретения психический и идейной зрелости, а также морального сознания и самосознания [64].

На этот возраст приходится большое количество значимых социальных событий, влияющих на статус человека: получение паспорта, возможность участвовать в выборах, вступать в брак, устраиваться на работу и многое

другое. Однако, вместе со всеми элементами взрослого статуса у человека в этом возрасте пока еще сохраняется определенная степень зависимости от родителей: как сугубо материальная, так и сохранения инертного «послушания», зависимости от их установок. Эта неоднозначность положения сближает данный период с подростковым, и также накладывает свою печать нестабильности на различные психические процессы.

Психологическим критерием вхождения в юность можно считать смену внутренней позиции, которая с этого момента по большей части устремлена не в настоящее, а в будущее. Так, согласно Л.И. Божович, именно расширение временного горизонта, которое ведет к переходу центральной роли к будущему, можно считать индикатором успешного преодоления позднего подросткового периода и перехода к юности. Именно в этот момент коренным образом изменяется направленность личности, которая с этого момента способствует определению дальнейшего жизненного пути. Можно сказать, что «обращенность в будущее и построение жизненных перспектив - это аффективный центр» юности [11].

Этому способствует тот факт, что именно в этот временной промежуток общество впервые ставит перед личностью серьезный, определяющий вопрос профессионального самоопределения.

Одна из отличительных особенностей юности, в сравнении с подростковым периодом, заключается в том, что помимо построения картины будущего (что характерно для подростков старшего возраста), человек начинает продумывать и способы достижения желаемого результата, пути достижения собственных целей. Именно благодаря этому новообразованию в этом возрасте личность становится субъектом собственного развития.

В одной из основных психологически периодизациях, а именно принадлежащей Д.Б. Эльконину, Д.И. Фельдштейну и А.Н. Леонтьеву, как основная ведущая деятельность в юности описывается учебно-

профессиональная деятельность. В этом возрасте личность уже приобрела достаточно устойчивое представление о себе - Я-концепцию, и теперь начинает тратить ресурсы на реализацию собственных представлений о себе и своем будущем. Это может выражаться в более осмысленном выборе предметов, дополнительных классов, появлении стремления к получению непосредственной практики той или иной деятельности, которая, в последствии, может стать основой профессии [11].

Другие психологи предпочитают говорить именно о профессиональной самоопределении, свойственном данному возрасту. Так, И.В. Дубровина считает, что к моменту завершения школьного образования еще рано говорить о самом самоопределении, поскольку на этом этапе это лишь намерения и планы на будущее. Она предполагает, что в старших классах у личности формируется психологическая готовность к самоопределению, которая заключается в определенной зрелости личности, обеспечивающей возможность развития сейчас и в дальнейшем [47].

Приведем описание основного содержания психологической готовности к самоопределению:

- высокий уровень сформированности таких психологических структур, как теоретическое мышление, мировоззрение, самосознание и рефлексия;
- развитые потребности, которые обеспечивают наполненность личности содержанием (например: потребность занять внутреннюю позицию взрослого, потребность в общении и труде);
- формирование предпосылок полноценной индивидуальности как следствие развития и осознания собственных интересов и способностей.

Разумеется, профессиональное самоопределение является важным моментом личностного самоопределения юноши, оно является собой показатель связи личности с обществом [15, 26].

Одна из наиболее обобщенных моделей профессионального самоопределения представлена Н.С. Пряжниковым. В ней центральное место

отводится ценностно-нравственному аспекту. Основу для профессионального самоопределения, по мнению Пряжникова, составляют следующие факторы:

- общая осведомленность о социально-экономической ситуации;
- понимание ценности общественно полезного труда;
- выделения некоторой профессиональной цели;
- согласование этой цели с другими аспектами дальнейшей жизни;
- знания о возможных препятствиях (внутренних и внешних) которые могут осложнять достижение выбранной цели [49].

Ранняя юность характеризуется установлением психологической независимости практически во всех сферах: морали и этики, политики и т.п. Это приводит к осознанию множества противоречий, скрытых от личности во времена подросткового периода:

- между идеалами и реальностью;
- между тем, что люди заявляют о нормах морали, и их реальными поступками;
- между возможностями и потребностями.

На данном возрастном этапе характерным уровнем когнитивного развития является формально-логическое мышление, которое является абстрактным, гипотетико-дедуктивным. Несмотря на то, что данный уровень был достигнут еще во время предыдущего подросткового периода, именно во время юности умственные способности максимально развиваются и совершенствуются. Так, например, осваиваются сложные интеллектуальные операции синтеза и анализа, абстрагирования и обобщения, доказательств и аргументирования. Как констатировал Ж. Пиаже - логика юношеского периода является крайне сложной когерентной системой, отличной от логики ребенка; она составляет основу и базу логики взрослых [44].

В этом возрасте появляется выраженным интерес к различным источникам информации, усиливается потребность в самостоятельном получении знаний. Можно сказать, что именно этот период познавательные

интересы становятся не только направленными, но и устойчивыми и действенными, гораздо более осознанными. Формируется индивидуальная направленность интересов, что можно объяснить увеличением роль жизненных планов на становление личности.

Еще одним важным приобретением юности является способность к созданию собственных идеалов, с целью сравнения с ними действительностью и попыток их реализации.

Для юношей и девушек характерна склонность к формулированию крайне широких философских обобщений, постоянному теоретизированию, которое, зачастую, не имеет под собой достаточно веских предпосылок.

К завершению данного периода у личности развивается творческий потенциал, который предполагает не только усвоение информации, но и создание новых идей.

Одним из важнейших факторов развития личности в период юности – это появление жизненных планов, которые начинает строить старшеклассник. Жизненный план – достаточно широкое понятие, охватывающее сферу личностного самоопределения целиком. В этом возрасте человек пытается примерять на себя самые различные роли, соизмеряет степень их притягательности для себя [51].

Однако как таковой жизненный план начинает формироваться только в тот момент, когда старшеклассник не только примеряет роли, но и начинает продумывать средства достижения своих целей – как именно стать тем, кем он хочет.

Л.С. Выготский предлагал рассматривать жизненные планы в качестве показателя овладения человеком своего внутреннего мира. Он видел в них системы приспособления к действительности, с которым связана своеобразная целевая регуляция поведения.

Таким образом, можно сказать, что центральным психологическим новообразованием юношеского возраста является именно способность к

предварительному самоопределению, построению жизненных планов на будущее.

Основой для планирования личностью собственного будущего можно считать модель «типичного жизненного пути» члена конкретного общества. Такая модель закреплена в культуре и системе ценностей общества. Чаще всего, её основой является принцип строгой своевременности: в какое время должен уложиться человек, чтобы «успеть» оправдать возложенные на него социальные ожидания [1, 6].

Именно в юности проявляют себя ценностные ориентации, через которые личность определяет собственную сущность. На их основе формируется мировоззрение, система общих представлений о мире в целом, об окружающих людях и о самом себе. Как говорил С.Л. Рубинштейн, образовывается обобщенное, итоговое отношение к жизни, что позволяет выйти на сцену проблеме смысла жизни человека [62].

Также активно развивается у старшеклассников и сфера чувств. Он становится богаче по содержанию, более дифференцированной, увеличивается потенциал сопереживания. Направленность в будущее и ощущение собственного расцвета формирует у них оптимистическое самочувствие, что делает их эмоциональный фон гораздо более ровным и стабильным, нежели у подростков [65].

Одним из основных психологических приобретений этого возраста является обнаружение ценности внутреннего мира. Старшеклассник не просто что-то знает о себе, но определяют свой место среди других с учетом степени выраженности у себя тех или иных качеств.

Интенсивно развивается способность к самоанализу, в рамках которого систематизируются и обобщаются знания о себе. Девушки и юноши стремятся как можно лучше разобраться в своем характере, в своих чувствах.

Крайне показательным для данного возраста является изменение в развитии идеалов, которые личность принимает для себя как образцы для

подражания. Идеалы являются эмоционально окрашенными моделями, к которым личность стремиться, сознательно или нет. Будучи осознанными, они могут выступить в качестве некоторых эталонов, по которым человек формирует себя. Именно в связи с этим содержание идеалов является одно из важнейших характеристик нравственного сознания школьника.

Нам кажется важным отметить, что в развитии системы личностных ценностей в данном периоде принято выделять как литические, стабильные периоды, которые характеризуются устойчивостью ценностных ориентаций, так и критические, кризисные периоды, являющиеся основными для её перестройки и развития. На этапах ранней и поздней юности колебания в системе ценностей достигаются за счет роста значимости жизненных сфер. Таким образом, именно в стабильные периоды юношеского возраста происходит ревальвация личностных ценностей, в то время как в середине юношеского периода, на стадии перехода – их девальвация.

Перестройка ценностной системы в юношеском возрасте проходит под влиянием реальных поведенческих выборов, происходящих после окончания средней школы в связи с дальнейшим жизненным и профессиональным самоопределением личности.

Так, система личностных ценностей в 15-17 лет и 17-21 год характеризуется устойчивостью и качественным своеобразием. Этот факт позволил определить данные фазы юношеского возраста как периоды ценностно-смыслового моратория. Возраст 17 лет можно считать переломным этапом, критической точкой в развитии ценностной системы личности.

Таким образом, фаза перехода от раннего к позднему юношескому возрасту, приходящаяся на момент окончания средней школы, имеет ценностно-смысловую природу. В то же время, несмотря на качественные изменения в системе личностных ценностей в период кризиса 17 лет,

корреляционный анализ указывает на схожесть ценностных ориентаций учащихся старших классов общеобразовательной школы и студентов вуза.

Однако, в то же время этому возрасту зачастую свойственны также категоричность и прямолинейность юношеских оценок, в которых проявляется демонстративное отрицание различных нравственных аксиом. Но важно отметить, что именно желание максимально критически подойти к «азбучным истинам» позволяет позднее принять их уже как не навязанные, а «выстраданные», содержательные.

Закономерно, что ценностно-смысловая доминанта общения выстраивается именно вокруг обсуждения планов на будущее и свое развитие со своими сверстниками. Общение со взрослыми зачастую включает разговоры о смысле жизни, познании себя и т.п. Таким образом, личное общение также играет значительную роль в процессе углубления индивидуальности личности, её стремительного роста и развития [40].

1.4. Описание исследуемых социально-психологических характеристик

В рамках данного параграфа нами будут кратко описана каждая из исследуемых социально-психологических характеристик.

Коммуникативная агрессивность.

Прежде чем перейти к обсуждению именно коммуникативной, вербальной агрессивности, обсудим в общих чертах саму агрессивность как таковую.

Увеличенный уровень агрессивности является одной из самых распространенных проблем внутри школьного коллектива, и волнует, как педагогов, так и родителей детей. Несмотря на статус «проблемы», агрессивность, в тех или иных проявлениях, является нормальным (не исключительным) явлением – большинство детей ссорятся, обзываются,

дерутся и т.д. Однако с течением времени, в процессе приближения к взрослому возрасту агрессивность все же уступает место про социальным формам поведения. Хотя, бывают случаи, когда агрессия становится устойчивой чертой личности, что приводит к снижению продуктивного потенциала, уменьшению возможностей полноценного общения и т.п. Несмотря на ту массу проблем, которую агрессивная личность приносит окружающим, на этапе развития вредит такой человек в первую очередь себе самому.

В последнее десятилетие интерес со стороны научного сообщества по отношению к агрессивности существенно повысился. В рамках различных направлений предлагаются новые подходы к определению базовой сущности агрессивного поведения и его психологических механизмов. Однако при всем множестве различных описаний данного явления, в общих чертах агрессивность принято понимать как целенаправленное причинение вреда (психического или физического).

Среди факторов, провоцирующих формирование агрессивного поведения, чаще всего выделяют:

- особенности воспитания в семье;
- образцы агрессивного поведения;
- уровень эмоционально напряжения.

Как показывают исследования, агрессивность, появившаяся в начале личностного развития, скорее всего, сохранится на протяжении всей жизни человека. Именно поэтому необходимо разработать инструменты, которые смогут помочь находить зачатки агрессивного поведения в раннем возрасте. Важно найти те психологические характеристики, которые свойственны агрессивной личности, чтобы суметь вовремя поспособствовать преодолению опасной тенденции.

Рассмотрим, что обычно понимается под повышенной степенью агрессивности:

- 1) Высокая частота агрессивных действий (более четырех актов, направленных на причинения вреда);
- 2) Преобладание форм именно физической, а не вербальной агрессии;
- 3) Частое проявление враждебности, не направленной на достижение какой-либо конкретной цели (агрессия как самоцель).

Приведем ряд психологических характеристик, которые принято связывать с провоцированием агрессивного поведения:

- недостаточное развитие когнитивной сферы;
- проблемы с реализацией коммуникаций;
- недостаточная развитость игровой деятельности;
- низкий уровень самооценки;
- нарушения в отношениях со своими сверстниками.

Однако, как показывает сравнительный анализ этих показателей у агрессивных и неагрессивных школьников, на самом деле для большинства детей, проявляющих агрессию, свойственны такие же уровни показателей, как и у неагрессивных детей. Более того, у многих из них обнаруживается высокий уровень социального интеллекта: они способны легко найти выход из трудных ситуаций (представленных в рассказах или на картинках). Однако стоит отметить, что показатели произвольности все же несколько выше среди неагрессивных детей.

Также не подтверждается гипотеза о неадекватном уровне самооценки у агрессивной личности. Как показывают специальные исследования, средний уровень самооценки среди агрессивных подростков практически не отличается от такового у остальных детей. Однако было обнаружено, что среди агрессивных школьников чаще встречается такая ситуация, когда расхождение между самооценкой и ожидаемой оценкой со стороны сверстников является более высокими. Так, обладая достаточно высокой самооценкой, такие учащиеся склонны сомневаться в том, как они будут

оценены со стороны сверстников. Следовательно, можно предположить, что такие дети будут более остро переживать возможность того, что их недооценили, не признали.

Основой же чертой, которая отличает агрессивную личность, является отношение к сверстнику, который может выступить в качестве конкурента, препятствия, или даже врага. Такое отношение, вероятно, отражает особую направленность личности, которая и формирует восприятие другого в качестве враждебного объекта.

Как мы видим, большинство проблем с агрессивностью основываются на проблемах с общением, коммуникацией.

Теперь отдельно остановимся на рассмотрении проявлений вербальной агрессии, представляющей собой выражение отрицательных эмоций как через форму (крик, визг, ссора), так и через само содержание словесных высказываний (ругань, угрозы, проклятия и т.п.). Произнесение в адрес другого человека грубых, насмешливых или язвительных высказываний вследствие недоверия, недовольства, ярости или ненависти и является вербальной агрессией.

Вербальная агрессия занимает особое место среди других форм агрессивного поведения, поскольку чаще всего выступает именно как неблагоприятный механизм адаптации при неудовлетворении значимых социальных потребностей [34].

Одним из самых частых вариантов проявления вербальной агрессии, как способа реализации потребности в самоутверждении и самореализации, является форма ненормативной лексики, матерной брани.

Вербальная агрессия является одной из самых распространенных форм агрессивного поведения во время переходного возраста, которая отражает внутриличностную дисгармонию развития и социальное неблагополучие.

Множество противоречий личностного развития человека в переходном возрасте, к которым принято относить высокую личностную и

ситуационную тревожность, завышенную самооценку и уровень притязаний, обуславливает учащение проявления вербальных форм агрессии, что является показателем социально-психологической дезадаптации.

Следует отметить, что не редки случаи, когда вербальная агрессия перерастает в агрессию физическую, начинающуюся со «случайных» толчков, хлопков, постепенно переходящих в удары и пинки, прямое избиение.

Изучение коммуникативной агрессии среди подростков и юношей – это одна из актуальных проблем сегодняшней психологии подросткового возраста и психологической практики. Данная проблема является системной, поскольку затрагивает не только субъекты агрессии, но и тех, на кого она направлена, а также характеристики социальной среды, в которой она возникает.

Практика агрессивных форм поведения в процессе взаимодействия со сверстниками приводит к тому, что сама агрессия становится основным способом взаимодействия с окружающим миром. Именно поэтому распознавание проблем с агрессией является столь важным во время переходного возраста. Необходимо предсказывать и предотвращать агрессивное поведение. Следует отметить, что такое вмешательство в данную проблему межличностного взаимодействия должно осуществляться на системном уровне, затрагивать как самих агрессоров, так и их жертв, их сверстников, семью, школу.

Локус ролевого конфликта.

Жизнь человека в обществе подразумевает постоянное взаимодействие с другими людьми, в рамках которого, зачастую, случаются столкновения взглядов, мнений и идей, что может приводить к различного рода конфликтам. И зачастую важным факторов возникновения любого конфликта является конфликт личности с самой собой. Одним из видов такого конфликта является ролевой конфликт, который заключается во

возникновении у личности необходимости выполнять одновременно несколько различных ролей.

Большинство психологов склонны считать, что противоречия между несовместимыми целями, мотивами, потребностями и прочими мотивационными образованиями личности являются основными предикторами возникновения внутриличностных конфликтов [57].

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов определяют ролевой конфликт как ситуацию, в которой индивид, обладающий определенным статусом, вынужден столкнуться с несовместимыми ожиданиями, в результате чего оказывается неспособен выполнить предъявляемые ролью требования [3].

С.И. Ерина считает, что ролевой конфликт является определенным состоянием, возникающим у личности во время выполнения противоречивых, а зачастую и несовместимых требований, сопровождаемых ожиданиями к ролевому исполнению [20].

Н.В. Гришина практически отождествляет ролевой конфликт с внутриличностным, говоря, что их суть заключается в столкновении внутри человека двух различных начал, которое сопровождается сильными эмоциональными переживаниями, переживанием значимости психологической проблемы, требующей своего разрешения [17].

П.П. Горностай, известный отечественный психолог, в своих работах предположил, что существует достаточно стабильная личностная тенденция избирать те или иные стратегии и тактики в условиях ролевого конфликта. Две основные стратегии можно описать как интернальную (ориентация на внутренние детерминанты собственного поведения) и экстернальную (ориентация на внешне детерминанты собственного поведения). Так, некоторые люди испытывают большее напряжение от конфликтов внутренних, а другие - от конфликтов внешних. Такое преобладание одной из стратегий и получило название «локус ролевого конфликта» (ЛРК) [16].

ЛРК является конструктом, определяющем склонность личности к выбору того или иного типа конфликта. Это не поведенческая реакция, которая может быть определена условиями конкретной ситуации, а интегральная личностная характеристика, являющаяся достаточно стабильной.

Показатель самоконтроля.

Современное общество принято ассоциировать с ускоряющимся ростом динамичных и разносторонних изменений, которые могут усложнять процессы приспособления личности к новым условиям. Особенно выделяется проблема повышения эффективности управления своей деятельностью, которое требует совершенствования как регулирующей, так и контролирующей функции, а другими словами - роста самоконтроля. Особенно большое значение вышесказанное имеет для тех периодов жизни личности, когда она находится в стадии своего становления, и то, насколько успешно будет протекать этот процесс, напрямую зависит от уровня развития самоконтроля.

Самоконтроль проявляет себя во всех психических явлениях, которые присущи человеку, и является одним из основных условий для адекватного отражения как внутренней, так и внешней действительности. Считается, что самоконтроль является основным фактором, позволяющим формироваться самостоятельной и целенаправленной деятельности.

В рамках отечественной психологии и педагогики проблемы развития самоконтроля у школьников являются достаточно изученными. В научной литературе можно найти различные подходы к определению понятия самоконтроля. Так, авторы одних работ рассматривают самоконтроль именно как некоторое личностное свойство, другие - как компонент системы саморегуляции.

Особо подчеркивается роль самоконтроля в контексте учебной, образовательной деятельности. Здесь принято разделять самоконтроль на следующие операции:

- определение критериев оценки, эталонов;
- проверка совершенного действия, его результатов;
- сопоставление собственного действия и его результата с эталоном.

В некоторых случаях под эталоном понимается заданный результат действия, в других – эталоном является порядок выполнения действия, его содержание и последовательность входящих в него операций.

Исходя из стоящих перед нами задач исследования, мы решили определить самоконтроль как некоторое развивающееся на базисе природных задатков и психологических особенностей умение подойти критически к оцениванию собственного поведения и умственной деятельности.

Процесс формирования произвольной саморегуляции предполагает возможность личности к осознанию и контроль ситуации. Самоконтроль подразумевает наличие некоторого эталона и возможности получения сведений о контролируемых состояниях и действиях.

Школьник зачастую может осознать свои проблемы и недостатки, однако далеко не всегда ему удастся создать определенную программу изменения собственного поведения. Таким образом, развитие контроля является одним из центральных психических процессов переходного возраста.

Открытие собственного внутреннего мира – крайне позитивное и волнующее событие, однако зачастую оно может вызывать также множество тревожных переживаний. Когда внутреннее «Я» не совпадает с внешним поведением личности, актуализируется проблема её самоконтроля.

Потребность в одобрении.

Одной из базовых характеристик человека как социального существа является субъективная значимость для него мнение его окружения о нем.

Так, стремление получить одобрение и похвалу может стать одним из самых сильных мотивов деятельности человека, на которую будет выделяться весь основной временной и энергетический ресурс, которым он обладает. Однако, в отличие от мотивации достижения, мотивация на одобрение крайне слабо коррелирует с успехом и эффективностью выполняемой деятельности. Хотя, в то же время, существенно определяет качество взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми.

Одними из первых исследователей потребности к достижению были американские психологи - Д. Краун и Д. Марлоу. Ими был разработан специальный метод диагностики степени выраженности мотивации к достижению, а также проведен ряд исследований, посвященный этой тематике.

Они установили, что высокая потребность человека в одобрении чаще всего связана с ориентацией на внешние стимулы, а не на внутренние, с тенденцией к соответствию ожиданиям какого-то третьего лица, а также приверженность к деятельности, которая предполагает подчинения формальным нормам. Чем выше потребность в одобрении, тем с большей вероятностью поведения человека будет соответствовать предъявляемому обществом образцу [12].

Чаще всего люди с высоким уровнем потребности в одобрении являются конформными, тревожными, склонными сдерживать свои агрессивные тенденции в поведении. Такие люди крайне редко возражают против навязываемой неинтересной работы, и гораздо легче поддаются на внешние манипуляции [31].

Стоит отметить, что в последнее время крайне ярко потребность в одобрении легко наблюдать в рамках социальных сетей, которые, зачастую, в первую очередь направлены именно на удовлетворение данной потребности. Возможность получить «лайк» - единицу виртуального одобрения, становится реальным мотивом в рамках интернет среды [42].

Однако, нам хотелось бы отдельно заметить, что несмотря на все перечисленные негативные характеристики, связанные с потребностью в одобрении, эта потребность является естественной для развивающейся личности, которая только начинает свое становление. Подтверждение того, что его действия являются правильными и желательными, в норме, должно помогать человеку выстраивать свое поведение в рамках новых социальных систем, взаимодействие с которыми начинается по мере взросления.

Выводы по Главе 1

В рамках теоретической части работы нами были проанализированы данные теоретических и эмпирических исследований по четырем основным вопросам:

- направленность личности;
- особенности подросткового возраста;
- особенности старшего школьного возраста;
- социально-психологические характеристики: коммуникативная агрессивность, локус ролевого конфликта, потребность в одобрении и самоконтроль.

На основе проведенного анализа нами была проделана работа по систематизации и обобщению информации по этим вопросам, на основе чего сделаны следующие выводы по каждой из них.

Направленность личности является одной из самых значимых структур личности, определяющей деятельность человека на протяжении всей жизни. Именно направленность личности определяет на чем будет сосредоточена активность индивида, какой путь самореализации он выберет. Более того, ценностные ориентиры человека и его мировоззрение являются одними из основных факторов, определяющих специфику реализуемой деятельности,

поскольку именно они задают представление о нормах, желаемом и недопустимом.

Также нами была отдельно выделен и описан конструкт профессиональной направленности личности, который определяет интенции человека относительно самореализации через трудовую деятельность. Данный аспект общей направленности личности играет столь же значимую роль в общей структуре личности, сколь велико значения профессии в жизни человека.

Основные особенности подросткового возраста определяются двумя факторами:

- физиологическими преобразованиями организма (перестройка и созревание организма приводит к крайне нестабильному эмоциональному фону, и внешние изменения зачастую становятся основой для острых негативных переживаний личности);
- социальной ситуацией развития (отдаление от родителей, увеличение значимости мнения сверстников, а также общей повышенный уровень автономности по отношению к предыдущему возрастному периоду).

Подростковый период характеризуется крайне высокой нестабильностью – необходимость сформировать собственное и независимое мнение о себе и своей месте в системе отношений с миром приводит к тому, что подростки зачастую начинают демонстрировать асоциальное поведение, становясь проблемой не только для себя, но и для своего окружения.

Одним из самых значимых приобретений данного возраста является формирование Я-концепции, относительно которой выстраивается восприятие подростком себя. В этом возрасте личность впервые начинает воспринимать свои возможности к самореализации, свою потенциальную роль в «мире взрослых», что приводит к инициации систем социально-значимых деятельности.

Юношеский период во многом поход на подростковый. В это время личность также занята вопросами самопознания и самоопределения. Однако в рамках данного периода личность представляет собой гораздо более стабильную систему, гораздо в большей степени обращенную к будущему. В том числе это выражается в том, что человек начинает думать не только о том, какого будущего он для себя хочет, но также и о том, насколько тот или иной вариант реализуем (что также включает в себя продумывание конкретных способов достижения цели). Это обуславливает углубление процесса самопознания, в рамках которого личность больше внимания уделяет тому, какими возможностями, каким ресурсом она обладает, что ей подвластно, а что - нет. Это особенно важно в связи с тем, что именно перед старшеклассником стоит вопрос о выборе профессионального самоопределения.

Также нами были описаны следующие социально-психологические характеристики, рассматриваемые в рамках проводимого нами исследования:

- Коммуникативная агрессивность – агрессия, которая выражается в рамках вербального взаимодействия людей. Нами было отмечено, что данный феномен наиболее характерен как раз для переходного возраста, являясь одной из основных проблем данного периода.
- Локус ролевого конфликта - особенность личности, определяющая то, к каким факторам (внутренним или внешним) личность является наиболее восприимчивой при ролевом конфликте - ситуации, в рамках которой от человека требуется следование сразу нескольким, противоречащим друг другу ролевым моделям.
- Самоконтроль - нами было принято решение определить самоконтроль как некоторое развивающееся на базисе природных задатков и психологических особенностей умение подойти критически к оцениванию собственного поведения и умственной деятельности. Именно самоконтроль

является базисом для формирования и развития направленной и осмысленной активности.

- Потребность в одобрении - одной из основных характеристик человека как социального существа является субъективная значимость для него мнение его окружения о нем. Именно эта значимость и определяет силу мотивации личности к одобрению. Стремление получить одобрение иногда становится одним из самых сильных мотивов деятельности человека, на которую будет выделяться весь большое количество временного и энергетического ресурса, которым он обладает. Однако, в отличие от мотивации достижения, мотивация на одобрение крайне слабо коррелирует с успехом и эффективностью выполняемой деятельности.

Глава 2. Изучение связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками у подростков и старшеклассников

2.1. Описание процедуры и методов исследования

Проведенное исследование было направлено на изучение связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками у подростков и старшеклассников.

В качестве социально-психологических характеристик были рассмотрены такие психологические образования, как коммуникативная агрессивность, локус ролевого конфликта, показатель самоконтроля в общении и потребность в одобрении.

В исследовании приняли участие 54 школьника, из них 32 подростка (13-14 лет) и 22 старшеклассника (16-17 лет).

В каждой из групп были выделены по три подгруппы испытуемых в соответствии с результатами диагностики направленности их личности.

Для определения личностной направленности испытуемых нами был использован опросник Б. Басса.

В соответствии с условиями проведения диагностики по этой методике каждый из респондентов должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение, а также еще один, который, напротив, наиболее далек от его мнения. Опросник состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов. Эти варианты соответствуют трем видам направленности личности:

1. Направленность на себя, которая проявляется в ориентации на прямое вознаграждение и удовлетворение своих потребностей.
2. Направленность на общение, которой соответствует стремление поддерживать отношения с другими людьми, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с ними, зависимость от группы.

3. Направленность на дело, выражающаяся в склонности к решению деловых задач и проблем, в ориентации на получение высоких результатов и достижение цели.

В силу широкой распространенности методики Б. Басса мы считаем нецелесообразным приводить ее подробное описание.

Рассмотрим методики, которые мы использовали для измерения выбранных нами социально-психологических характеристик.

Для определения интегральных форм коммуникативной агрессивности была использована методика В.В. Бойко. Отличием данной методики является широта и интегральность диагностического диапазона. Она позволяет определить помимо форм проявлений агрессивности, степень потребности в ней, а также степень агрессивного заражения, способность/неспособность к торможению агрессии и возможность ее переключения.

В специально подготовленном бланке для ответов рядом с номером суждения испытуемые проставляли свои варианты ответы - «да» или «нет».

С учетом одиннадцати параметров выводится «индекс агрессии». Каждый из параметров оценивается суммой баллов в интервале от нуля до пяти. Чем выше сумма баллов, тем выраженнее измеряемый показатель агрессивности.

Результаты теста интерпретируются, исходя из полученных баллов. При этом результаты от 0 до 8 баллов обычно свидетельствуют о стремлении респондента соответствовать социальной норме, о недостаточной искренности, правдивости его ответов.

Результаты в диапазоне от 9 до 20 баллов указывают на невысокий уровень агрессии. Проявляемая изредка агрессия, как правила, обусловлена спонтанной реакцией и неумением переключать агрессивную энергию на конструктивную деятельность или смещать ее на неодушевленные объекты.

Результаты от 21 до 30 баллов соответствуют среднему уровню агрессивности, которая, как правило, выражается спонтанно. Такой уровень агрессивности чаще всего связан со слабой способностью к торможению.

Результаты от 31 до 40 баллов свидетельствуют о повышенном уровне агрессивности. Для индивидов с таким уровнем агрессивности свойственно стремление к расправе, мести, а также провокация ситуаций для освобождения агрессивной энергии.

Результаты выше 41 балла указывают на очень высокий уровень агрессивности, при котором индивид получает удовольствие от агрессивного действия, склонен к «заражению» агрессией толпы, а также к провоцированию агрессии у окружающих.

Локус ролевого конфликта измерялся по методике П.П. Горностай. Локус ролевого конфликта - это не ситуативная поведенческая реакция, определяемая условиями ситуации, а личностная характеристика, которая в целом является стабильной, независимо от условий социальной ситуации. Этот конструкт определяет склонность индивида выбирать одну из двух стратегий поведения в ролевом конфликте - интернальную или экстернальную. Интернальная стратегия отражает ориентацию соответственно на внутренние детерминанты ролевого поведения с преобладанием вероятности внешнего ролевого конфликта. В этом случае у личности доминирует тенденция отстаивать собственную ролевую идентичность и строить ролевое поведение в соответствии с ней, даже если она противоречит выполняемой роли. В случае экстернальной стратегии ролевое поведение строится большей частью в соответствии с ожиданиями окружающих. Если они противоречат идентичности, то Я-концепция ущемляется, и на этой основе развивается внутриличностный ролевой конфликт.

Опросник П.П. Горностай включает 24 утверждения, относящихся к одному из восьми факторов:

- зависимость/независимость от требований других людей;
- опасение доставить неудобства окружающим;
- зависимость/независимость от норм и стереотипов;
- зависимость/независимость от родителей;
- стремление выгодно выглядеть в глазах других;
- зависимость/независимость от мнения других;
- склонность к нарушению правил и стереотипов;
- стремление к совершенству.

Испытуемым предлагалось оценить приведенные в стимульном материале утверждения и оценить в соответствии с собственным поведением ответами «да» и «нет». При обработке диагностического материала: подсчитывается количество ответов, совпадающих с ключом опросника.

При интерпретации результатов используется следующая шкала:

0-10 баллов - экстернальный тип локуса ролевого конфликта;

11-15 баллов - промежуточный тип локуса ролевого конфликта;

16-24 балла - интернальный тип локуса ролевого конфликта.

Для диагностики самоконтроля в общении была использована методика М. Снайдера. По Снайдеру, высокий коммуникативный контроль связан с умением следить за собой, вести себя в соответствии с ожиданиями окружающих, со способностью управлять выражением своих эмоций. Высокий коммуникативный контроль затрудняет спонтанность самовыражения, затрудняет адаптацию к новым, непрогнозируемым ситуациям. У людей с низким коммуникативным контролем более устойчивые самовыражения своего «Я», у них более стабильные состояния в различных ситуациях.

В ходе исследования каждому испытуемому предлагалось прочитать десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации и оценить каждое из них как верное или неверное применительно к себе.

Результаты интерпретируются в соответствии со следующей шкалой:

0-3 балла - низкий коммуникативный контроль, который свидетельствует об устойчивом поведении в разных ситуациях и недостаточной чувствительности к мнению окружающих, об излишней прямолинейности.

4-6 баллов - средний коммуникативный контроль, указывающий на искренность и непосредственность, но недостаточную сдержанность в эмоциональных проявлениях.

7-10 баллов - высокий коммуникативный контроль, который указывает на высокую чувствительность к изменению ситуации, склонность предвидеть и «выстраивать» впечатление, производимое на окружающих.

Для оценки потребности в одобрении была использована методика Д. Крауна и Д. Марлоу, в модификации Ю.Л. Ханина. Потребность в одобрении является одной из значимых потребностей человека, и чем она выше, тем больше поведение индивида соответствует одобряемому образцу и ожиданиям окружающих. Такие люди в целом более конформны и более податливы социальным воздействиям.

Испытуемым предлагался стимульный материал, состоящий из двадцати утверждений. Свое согласие или несогласие с ними они выражали с помощью ответов «да» или «нет». Ответ по каждой позиции оценивается в 1 балл, а общий итоговый показатель изучаемой потребности получают суммированием всех полученных баллов. Чем выше сумма баллов, тем более выражена потребность в одобрении.

Результаты интерпретируются в соответствии со следующей шкалой:

13 баллов и выше - высокий уровень потребности в одобрении;

10-12 баллов - средний уровень данной потребности;

менее 10 баллов - низкий уровень.

В качестве метода математической статистики были использованы критерий углового преобразования Фишера, Т-критерий Стьюдента и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

2.2. Анализ диагностических данных по изучению направленности личности испытуемых

На первом этапе исследования проводилась диагностика направленности личности испытуемых. Для этой цели нами был использован опросник Б. Басса. Общая выборка из 54 человек была поделена на две группы - подростков (13-14 лет) и старшекласников (16-17 лет). Индивидуальные данные испытуемых представлены в табл. 1 Приложения.

Таблица 1

Результаты диагностики направленности личности

Направленность	Подростки	Старшекласники
на себя	10 человек (31%)	9 человек (41%)
на общение	18 человек (56%)	5 человек (23%)
на задачу	4 человека (13%)	8 человек (36%)

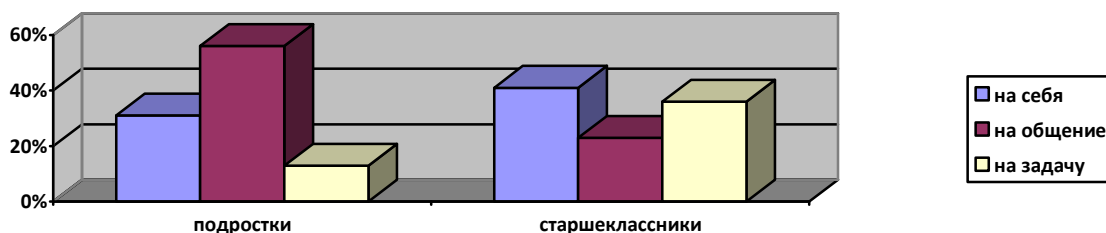


Рис. 1. Соотношение видов направленности личности в группах подростков и старшекласников

Представленные табличные и графические данные указывают на преобладание в группе подростков направленности на общение, а в группе старшекласников - на себя. Менее всего у подростков выражена направленность на задачу, а у старшекласников – на общение.

Достоверность различий между диагностическими данными по видам направленности в двух исследуемых группах была проверена с помощью углового преобразования Фишера.

Таблица 2

Результаты расчета значимости различий по показателю
«направленность на себя»

Группы	Направленность на себя		Другие виды направленности		Σ
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
Подростки	10	31%	22	69%	32
Старшеклассники	9	41%	13	59%	22

$$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.726$$

Критические значения: $\phi_{0.05} = 1.64$; $\phi_{0.01} = 2.31$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости.

Таблица 3

Результаты расчета значимости различий по показателю
«направленность на общение»

Группы	Направленность на общение		Другие виды направленности		Σ
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
Подростки	18	56%	14	44%	32
Старшеклассники	5	23%	17	77%	22

$$\phi^*_{\text{эмп}} = 2.542$$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости.

Таблица 4

Результаты расчета значимости различий по показателю
«направленность на задачу»

Группы	Направленность на задачу		Другие виды направленности		Σ
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
Подростки	4	13%	28	87%	32
Старшеклассники	8	36%	14	64%	22

$$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.065$$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности.

Таким образом, результаты расчета с помощью метода математической статистики указывают на достоверность различий по показателю направленности на общение и тенденцию к различиям по показателю направленности на задачу. По показателю направленности на себя значимых различий между группами не обнаружено.

Как свойство личности направленность характеризуется определенной устойчивостью. Вместе с тем, активный процесс формирования личности в подростковом и юношеском возрасте предполагает некоторое перераспределение доминирующих видов личностной направленности. Об этом свидетельствуют и полученные нами результаты.

Доминирование у подростков направленности на себя объясняется возрастными особенностями. Характерной чертой подросткового возраста является стремление к общению, группированию. Начавшийся в этот возрастной период активный поиск себя, формирование идентичности происходит, прежде всего, в процессе сравнения себя с другими. Потребность в общении преобладает над многими потребностями, более того, реализация большинства потребностей представляется возможной в ситуациях общения, включенности в группу.

Соотношение разных видов направленности в группе подростков указывает на следующую последовательность доминирующих в этом возрасте потребностей. Доминирующая потребность в общении и ее реализация помогают подростку в поиске самого себя, в формировании собственной идентичности. Сформированное относительно устойчивое представление подростка о себе способствует вычленению главных для него задач и поиску их решения. Направленность на задачу в этот возрастной период находится в состоянии готовности.

У старшеклассников несколько иная картина соотношения видов направленности. Возрастание направленности на себя указывает на повышение в период ранней юности ценности собственной личности. Сформированная у части старшеклассников идентичность снижает их зависимость от группы, от мнения и оценок других, позволяет ставить и решать актуальные для этого возраста задачи саморазвития и самоопределения. Направленность на себя проявляется также в стремлении к личному первенству и престижу.

Взросшая направленность на задачу отражает мотивы, порождаемые самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Решение важных для этого возраста проблем самоопределения, прежде всего, профессионального усиливает направленность на задачу.

Как свойство личности направленность характеризуется определенной иерархичностью. Виды личностной направленности образуют различные сочетания и взаимосвязи. Исследуя направленность личности в целом, необходимо учитывать сочетания видов направленности. Ниже приведены сочетания доминирующей направленности с другими ее видами у испытуемых двух групп.

Таблица 5

Сочетания доминирующих видов направленности
в исследуемых группах

Сочетание видов направленности		Подростки	Старшеклассники
На себя и	на общение	8 человек (25%)	2 человека (9%)
	на задачу	2 человека (6%)	7 человек (32%)
На общение и	на себя	18 человек (56%)	4 человека (18%)
	на задачу	-	1 человек (5%)
На задачу и	на общение	3 человека (9%)	4 человека (18%)
	на себя	1 человек (3%)	4 человека (18%)

В группе подростков доминирующая направленность на общение сочетается только с направленностью на себя. В этой группе испытуемых не выявлено ни одного случая сочетания направленности на общение с направленностью на задачу.

У подростков с доминирующей направленностью на себя преобладает сочетание данного вида направленности с потребностью в общении. А у немногочисленной части подростков с направленностью на задачу она также сочетается с направленностью на общение.

Таким образом, у подростков более всего выражено сочетание доминирующей направленности на общение с направленностью на себя. Для этой группы испытуемых направленность на общение в большей степени связана с решением задач поиска и утверждения себя, в меньшей – с достижением результатов деятельности, стремлением к познанию, овладением новыми навыками и умениями.

У старшеклассников же выявлены иные сочетания видов направленности. Доминирующая в этой группе испытуемых направленность на себя чаще сочетается с направленностью на задачу. А для доминирующей направленности на задачу в одинаковой степени характерно сочетание как с направленностью на общение, так и на себя. Полученные результаты позволяют предположить, что в период ранней юности задачи самоидентификации, решение вопросов поиска себя все больше смещаются в поле какой-либо деятельности. А осваиваемые, выполняемые старшеклассниками разные виды деятельности, решаемые ими задачи, позволяют не только удовлетворять потребность в общении, но и играют важную роль в процессе самопознания.

Для тех старшеклассников, у которых доминирующей остается потребность в общении, она так же, как и у подростков, связана с направленностью на себя.

Таким образом, диагностика направленности личности показала, что у подростков и старшеклассников разная картина соотношений видов направленности, а также сочетаний доминирующей направленности с другими ее видами.

Следующая часть исследования посвящена изучению связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками у подростков и старшеклассников.

2.3. Определение связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками испытуемых

На этом этапе исследования изучались такие социально-психологические характеристики испытуемых, как коммуникативная агрессивность, локус ролевого конфликта, показатель самоконтроля в общении и потребность в одобрении.

Для определения интегральных форм коммуникативной агрессивности была использована методика В.В. Бойко. Индивидуальные диагностические данные испытуемых двух групп представлены в Приложении (табл. 2 и 3). Данные для сравнения диагностических показателей испытуемых двух возрастных групп приведены в нижеследующей таблице.

Таблица 6

Данные диагностики показателя коммуникативной агрессивности

Доминирующая направленность Группа	Испытуемые с доминирующей направленностью на себя	Испытуемые с доминирующей направленностью на общение	Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу
	Средние значения		
Подростки	27.6	26.61	22.5
Старшеклассники	18.22	25.2	22.13
Т _{эмп.}	3.7	0.4	0.1
Т _{кр.}	$p \leq 0.05 = 2.11$ $p \leq 0.01 = 2.9$	$p \leq 0.05 = 2.08$ $p \leq 0.01 = 2.83$	$p \leq 0.05 = 2.23$ $p \leq 0.01 = 3.17$

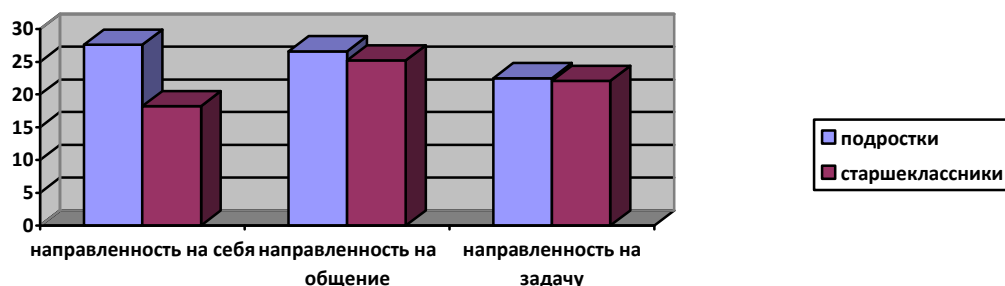


Рис. 2. Показатели коммуникативной агрессивности у испытуемых с разной направленностью личности

Самый высокий показатель коммуникативной агрессивности у подростков с доминирующей направленностью на себя, в то время, как у старшеклассников с такой же направленностью самые низкие значения по показателю коммуникативной агрессивности.

Диагностические данные, приведенные в параграфе 2.2, указывают на отсутствие значимых различий между двумя группами по показателю направленности на себя. В каждой из групп такая направленность личности выявлена примерно у трети испытуемых (31% в группе подростков и 41% в группе старших школьников). Полученные по методике В.В. Бойко результаты указывают на различия в содержании этой направленности в разновозрастных группах.

У подростков направленность на себя коррелирует с коммуникативной агрессивностью, которая, возможно, имеет защитный характер и является проявлением реакций эмансипации уцентрированного на себе и своих проблемах подростка. У старшеклассников же направленность на себя чаще сочетается с направленностью на задачу (см. данные п. 2.2), т.е. задачи самоидентификации, поиска себя решаются уже больше конструктивными способами, не требующими агрессивных защит.

По показателю коммуникативной агрессивности не выявлено значимых различий между двумя другими группами подростков и старшеклассников –

с направленностью на общение и на задачу. При этом отметим, что показатель коммуникативной агрессивности несколько выше у испытуемых с направленностью на общение по сравнению с испытуемыми с направленностью на задачу. Это характерно как для подростковой группы, так и для группы старших школьников. В целом показатель коммуникативной агрессивности выше у подростков по сравнению с учащимися старших классов ($T_{\text{эмп.}} = 3.1$).

Локус ролевого конфликта измерялся по методике П.П. Горностай. Индивидуальные диагностические данные испытуемых двух групп представлены в Приложении (табл. 4 и 5). Сравнительные диагностические данные приведены в нижеследующей таблице.

Таблица 7

Данные диагностики показателя локуса ролевого конфликта

Доминирующая направленность	Испытуемые с доминирующей направленностью на себя	Испытуемые с доминирующей направленностью на общение	Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу
Группа	Средние значения		
Подростки	11.8	12.17	17.75
Старшеклассники	18.4	16.0	19.25
$T_{\text{эмп.}}$	3.0	1.5	0.5
$T_{\text{кр.}}$	$p \leq 0.05 = 2.11$ $p \leq 0.01 = 2.9$	$p \leq 0.05 = 2.08$ $p \leq 0.01 = 2.83$	$p \leq 0.05 = 2.23$ $p \leq 0.01 = 3.17$

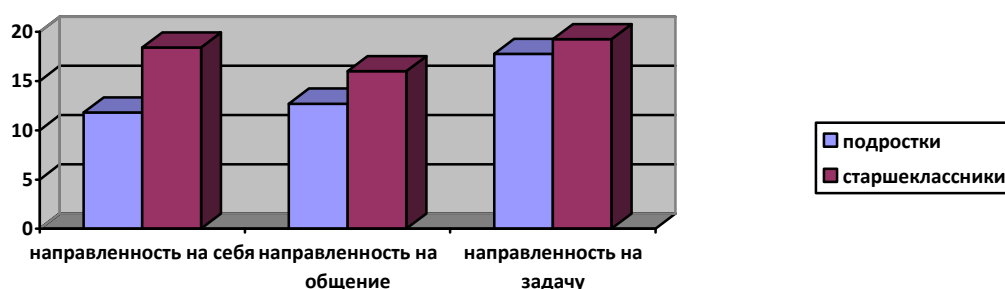


Рис. 3. Показатели локуса ролевого конфликта у испытуемых с разной направленностью личности

Диагностические данные по измерению локуса ролевого конфликта показывают, что испытуемые обеих групп с доминирующей направленностью на задачу из двух стратегий поведения в ролевом конфликте чаще выбирают интернальную.

В целом по выборке интернальный локус контроля больше свойственен старшеклассникам. В своем поведении и взаимодействии с окружающими они чаще, чем подростки ориентируются на свои потребности, ценности и установки. Для них характерна тенденция отстаивать собственную ролевую идентичность и строить ролевое поведение в соответствии с ней. В большей мере это характерно для старших школьников с доминирующей направленностью на себя и на задачу. Что касается старшеклассников с направленностью на общение, то их показатели локуса ролевого конфликта мало отличаются от показателей испытуемых подростковой группы с такой же направленностью ($T_{\text{эмп.}} = 1.5$) и даже ниже по сравнению с показателями подростков с доминирующей направленностью на задачу.

Результаты расчета с помощью метода математической статистики указывают на достоверность различий по исследуемому показателю между подростками и старшеклассниками с направленностью на себя ($T_{\text{эмп.}} = 3.0$). Для старших школьников с такой направленностью больше характерна интернальная позиция в ролевом конфликте, для подростков – экстернальная.

У подростков с направленностью на себя и с направленностью на общение ролевое поведение строится большей частью в соответствии с ролевыми ожиданиями. Им больше свойственны внутриличностные конфликты, поскольку выбираемое ими поведение зачастую противоречит идентичности и их Я-концепции в этом случае ущемляется.

Что касается подростков с направленностью на задачу, то их диагностические данные по измерению локуса ролевого конфликта близки к показателям старших школьников ($T_{\text{эмп.}} = 0.5$).

Таким образом, полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что:

- старшеклассники по сравнению с подростками больше ориентированы на внутренние детерминанты ролевого поведения;
- в наибольшей степени различия по этому показателю заметны между испытуемыми двух возрастных групп с доминирующей направленностью на себя;
- и подростки и старшеклассники с направленностью на задачу чаще выбирают интернальную стратегию поведения в ролевом конфликте;
- и подросткам и старшеклассникам с направленностью на общение больше свойственна экстернальная позиция в ролевом конфликте.

Известно, что локус ролевого конфликта - это не ситуативная поведенческая реакция, а личностная характеристика, которая в целом является стабильной. Вместе с тем, эта характеристика меняется, поскольку потребности и мотивы человека имеют тенденцию изменяться в ходе развития личности. Полученные нами данные указывают на изменения в показателях локуса ролевого конфликта в связи изменениями в мотивационно-потребностной сфере при переходе от подросткового к юношескому возрасту.

Для диагностики самоконтроля в общении была использована методика М. Снайдера. Полученные по этой методике данные позволяют определить, насколько индивид способен управлять выражением своих эмоций, свойственна ли ему спонтанность самовыражения, являются ли для него травматичными непрогнозируемые ситуации, насколько он непосредственен и открыт в общении, устойчиво ли его «Я».

Индивидуальные диагностические данные приведены в Приложении (табл. 6 и 7). Далее представлены данные для сравнения диагностических показателей испытуемых двух групп.

Таблица 8

Данные диагностики показателя самоконтроля в общении

Доминирующая направленность	Испытуемые с доминирующей направленностью на себя	Испытуемые с доминирующей направленностью на общение	Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу
Группа	Средние значения		
Подростки	4.5	4.94	3.5
Старшеклассники	7.56	7.4	7.0
T _{эмп.}	3.5	2.5	3.1
T _{кр.}	$p \leq 0.05 = 2.11$ $p \leq 0.01 = 2.9$	$p \leq 0.05 = 2.08$ $p \leq 0.01 = 2.83$	$p \leq 0.05 = 2.23$ $p \leq 0.01 = 3.17$

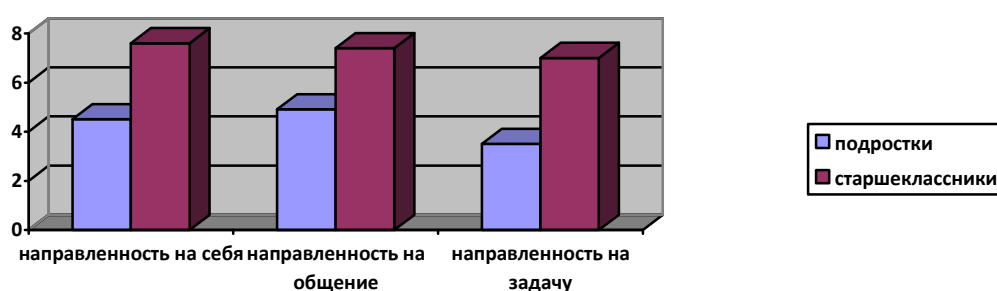


Рис. 4. Показатели самоконтроля в общении у испытуемых с разной направленностью личности

Полученные по методике М. Снайдера данные указывают на статистически значимые различия по показателю самоконтроля в общении между группами подростков и старшекласников.

Подростки по сравнению со старшекласниками более непосредственны и открыты в общении, им в большей степени свойственна спонтанность самовыражения. Среди подростков коммуникативный контроль несколько выше у испытуемых с доминирующей направленностью на задачу.

Старшекласники чаще контролируют выражение своих эмоций, более гибко реагируют на изменение ситуации, в своем поведении больше считаются с окружающими. Самые высокие показатели коммуникативного

контроля у старших школьников с доминирующей направленностью на себя. Несколько ниже коммуникативный контроль у испытуемых с доминирующей направленностью на задачу.

Для оценки потребности в одобрении была использована методика Д. Крауна и Д. Марлоу, в модификации Ю.Л. Ханина. Индивидуальные диагностические данные испытуемых двух групп представлены в Приложении (табл. 8 и 9). В таблице 9 приведены сравнительные диагностические данные.

Таблица 9

Данные диагностики показателя потребности в одобрении

Доминирующая направленность	Испытуемые с доминирующей направленностью на себя	Испытуемые с доминирующей направленностью на общение	Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу
Группа	Средние значения		
Подростки	13.1	13.22	9.5
Старшеклассники	9.67	12.8	10.38
Т _{эмп.}	3.5	0.3	0.7
Т _{кр.}	$p \leq 0.05 = 2.11$ $p \leq 0.01 = 2.9$	$p \leq 0.05 = 2.08$ $p \leq 0.01 = 2.83$	$p \leq 0.05 = 2.23$ $p \leq 0.01 = 3.17$

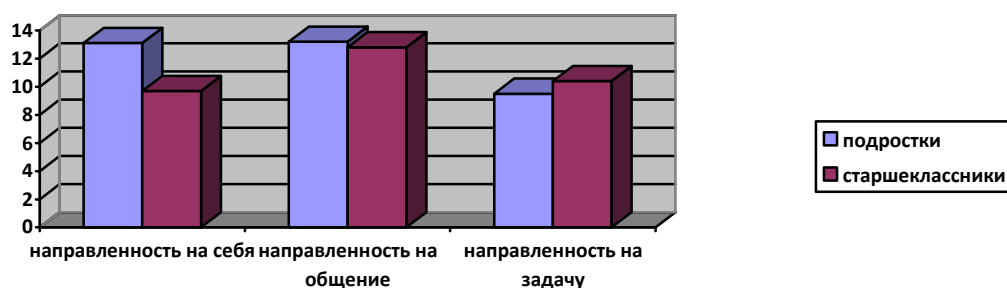


Рис. 5. Показатели потребности в одобрении у испытуемых с разной направленностью личности

Диагностические значения показателя потребности в одобрении указывают на неравномерное его распределение в группах подростков и старшеклассников с разной направленностью личности.

Наиболее высокие значения показателя потребности в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на общение, что указывает на их конформность и подверженность социальным воздействиям. Наименьшие значения показателя потребности в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на задачу.

В группе старшеклассников самые высокие значения потребности в одобрении у испытуемых с доминирующей направленностью на общение. Не выявлено значимых различий по исследуемому показателю между подростками и старшеклассниками с этим видом направленности личности ($T_{\text{эмп.}} = 0.3$).

Также применение метода математической статистики не выявило различий по показателю потребности в одобрении между подростками и старшеклассниками с доминирующей направленностью на задачу. Отметим, однако, что средние значения несколько выше в группе старших школьников с направленностью на задачу по сравнению с подростками с такой же направленностью личности.

Диагностической значимости достигают различия по показателю потребности в одобрении между подростками и старшеклассниками с доминирующей направленностью на себя ($T_{\text{эмп.}} = 3.5$). Такие данные свидетельствуют о том, что старшеклассники с направленностью на себя больше ориентированы на собственные убеждения, в то время, как подростки с такой же направленностью личности более зависимы от окружающих, от благоприятных оценок со стороны других людей, они более чувствительны к влияниям среды и более податливы социальному влиянию.

Полученные нами данные по методике М. Снайдера и методике Д. Крауна и Д. Марлоу обнаружили разные связи показателя самоконтроля в общении с показателем потребности в одобрении в группах подростков и старшеклассников.

Так, у старшеклассников с направленностью на себя высокие показатели показателя самоконтроля в общении сочетаются с низкими значениями по показателю потребности в одобрении. А у подростков с такой же направленностью личности значительно более низкие показатели самоконтроля в общении сочетаются с высокими значениями потребности в одобрении.

Для выявления связи между показателями самоконтроля в общении и потребности в одобрении в каждой из возрастных групп и внутри них мы воспользовались коэффициентом ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 10

Корреляция самоконтроля в общении с потребностью в одобрении
в группе подростков

Доминирующая направленность Измеряемые характеристики	Испытуемые с доминирующей направленностью на себя	Испытуемые с доминирующей направленностью на общение	В целом по группе
Самоконтроль в общении	$r_s = 0.839$	$r_s = 0.249$	$r_s = 0.489$
Потребность в одобрении			
Критические значения	$p \leq 0.05 = 0.64$ $p \leq 0.01 = 0.79$	$p \leq 0.05 = 0.47$ $p \leq 0.01 = 0.6$	$p \leq 0.05 = 0.36$ $p \leq 0.01 = 0.45$

Произведенный с помощью метода математической статистики расчет показал, что корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на себя статистически значима. А корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на общение не достигает уровня статистической значимости.

В целом в группе подростков корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении статистически значима.

Корреляция самоконтроля в общении с потребностью в одобрении
в группе старшеклассников

Доминирующая направленность Измеряемые характеристики	Испытуемые с доминирующей направленностью на себя	Испытуемые с доминирующей направленностью на общение	Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу
Самоконтроль в общении	$r_s = -0.092$	$r_s = 0.275$	$r_s = 0.5$
Потребность в одобрении			
Критические значения	$p \leq 0.05 = 0.68$ $p \leq 0.01 = 0.83$	$p \leq 0.05 = 0.94$	$p \leq 0.05 = 0.72$ $p \leq 0.01 = 0.88$

Полученные с помощью метода математической статистики данные указывают на то, что в группе старших школьников корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении не достигает уровня статистической значимости ни в одной из подгрупп.

При этом корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении у старшеклассников с доминирующей направленностью на себя имеет отрицательное значение.

Таким образом, в ходе исследования нами были изучены социально-психологические характеристики подростков и старшеклассников с разной направленностью личности. Изучались такие социально-психологические характеристики испытуемых, как коммуникативная агрессивность, локус ролевого конфликта, показатель самоконтроля в общении и потребность в одобрении. Полученные результаты позволяют говорить о разном характере связи направленности личности с исследуемыми социально-психологическими характеристиками в этих возрастных группах. Приведем описание этих связей в каждой из групп.

Показатель коммуникативной агрессивности выше у подростков по сравнению с учащимися старших классов. У подростков направленность на

себя коррелирует с коммуникативной агрессивностью, в то время, как у старшеклассников с такой же направленностью самые низкие значения по показателю коммуникативной агрессивности. И в группе подростков, и в группе старшеклассников показатель коммуникативной агрессивности несколько выше у испытуемых с направленностью на общение по сравнению с испытуемыми с направленностью на задачу.

Диагностические данные по измерению локуса ролевого конфликта показывают, что интернальный локус контроля больше свойственен старшеклассникам. И подростки и старшеклассники с доминирующей направленностью на задачу в ролевом конфликте чаще выбирают интернальную позицию. У старшеклассников с направленностью на общение показатели локуса ролевого конфликта мало отличаются от показателей испытуемых подростковой группы с такой же направленностью и даже ниже по сравнению с показателями подростков с доминирующей направленностью на задачу. Для старших школьников с направленностью на себя характерна интернальная позиция в ролевом конфликте, для подростков – экстернальная.

Показатели коммуникативного контроля выше у старшеклассников. Самые высокие показатели коммуникативного контроля у старших школьников с доминирующей направленностью на себя. Несколько ниже коммуникативный контроль у испытуемых с доминирующей направленностью на задачу. Среди подростков коммуникативный контроль несколько выше у испытуемых с доминирующей направленностью на задачу.

В группе подростков потребность в одобрении коррелирует с направленностью на общение. Наименьшие значения показателя потребности в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на задачу. В группе старшеклассников самые высокие значения потребности в одобрении у испытуемых с доминирующей направленностью на общение, самые низкие - у испытуемых с направленностью на себя.

У старшеклассников направленность на себя сочетается с высокими показателями самоконтроля в общении и низкими значениями по показателю потребности в одобрении. У подростков направленность на себя сочетается с низкими показателями самоконтроля в общении и с высокими значениями потребности в одобрении. В целом в группе подростков корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении статистически значима. А в группе старших школьников корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении не достигает уровня статистической значимости.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение связи направленности личности с социально-психологическими характеристиками у подростков и старшеклассников.

В исследовании приняли участие 54 школьника, из них 32 подростка (13-14 лет) и 22 старшеклассника (16-17 лет).

В каждой из групп были выделены по три подгруппы испытуемых в соответствии с результатами диагностики направленности их личности.

Для определения личностной направленности испытуемых нами был использован опросник Б. Басса.

В качестве социально-психологических характеристик были рассмотрены такие психологические образования, как коммуникативная агрессивность, локус ролевого конфликта, показатель самоконтроля в общении и потребность в одобрении. для диагностики этих социально-психологических характеристик использовались такие методики, как:

- методика диагностики коммуникативной агрессивности В.В. Бойко,
- методика измерения локуса ролевого конфликта П.П. Горностай;
- методики диагностики самоконтроля в общении М. Снайдера;
- методика диагностики потребности в одобрении Д. Крауна и Д. Марлоу (модификация Ю.Л. Ханина).

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. У подростков и старшеклассников разная картина соотношений видов направленности, а также сочетаний доминирующей направленности с другими ее видами.

- В группе подростков самый высокий показатель направленности на общение, а в группе старшеклассников - на себя. Менее всего у подростков выражена направленность на задачу, а у старшеклассников – на общение.

- В группе подростков доминирующая направленность на общение сочетается только с направленностью на себя. У подростков с доминирующей направленностью на себя преобладает сочетание данного вида направленности с потребностью в общении. А у немногочисленной части подростков с направленностью на задачу она также сочетается с направленностью на общение.

- У старшеклассников доминирующая в этой группе испытуемых направленность на себя чаще сочетается с направленностью на задачу. А для доминирующей направленности на задачу в одинаковой степени характерно сочетание как с направленностью на общение, так и на себя. Для старшеклассников с доминирующей направленностью на общение, она так же, как и у подростков, связана с направленностью на себя.

2. Изучение таких социально-психологических характеристик испытуемых, как коммуникативная агрессивность, локус ролевого конфликта, показатель самоконтроля в общении и потребность в одобрении позволяет говорить о разном характере связи направленности личности с исследуемыми социально-психологическими характеристиками в исследуемых группах.

- Самый высокий показатель коммуникативной агрессивности у подростков с доминирующей направленностью на себя, в то время. У старшеклассников с такой же направленностью самые низкие значения по показателю коммуникативной агрессивности.

- У подростков направленность на себя коррелирует с коммуникативной агрессивностью, у старшеклассников направленность на себя чаще сочетается с направленностью на задачу.

- Не выявлено значимых различий по показателю коммуникативной агрессивности между группами подростков и старшеклассников с направленностью на общение и на задачу. Показатель коммуникативной агрессивности несколько выше у испытуемых с направленностью на общение

по сравнению с испытуемыми с направленностью на задачу. Это характерно как для подростковой группы, так и для группы старших школьников. В целом показатель коммуникативной агрессивности выше у подростков по сравнению с учащимися старших классов

- В целом по выборке интернальный локус контроля больше свойственен старшеклассникам, прежде всего тем, у кого доминирующей является направленность на себя и на задачу. Для подростков с направленностью на себя больше характерна экстернальная позиция в ролевом конфликте. И подростки и старшеклассники с направленностью на задачу чаще выбирают интернальную стратегию в ролевом конфликте. И подросткам и старшеклассникам с направленностью на общение больше свойственна экстернальная позиция в ролевом конфликте.

- Получены статистически значимые различия по показателю самоконтроля в общении между группами подростков и старшеклассников. Среди подростков коммуникативный контроль несколько выше у испытуемых с доминирующей направленностью на задачу. Самые высокие показатели коммуникативного контроля у старших школьников с доминирующей направленностью на себя. Несколько ниже коммуникативный контроль у испытуемых с доминирующей направленностью на задачу.

- Диагностические значения показателя потребности в одобрении указывают на неравномерное его распределение в группах подростков и старшеклассников с разной направленностью личности. Наиболее высокие значения показателя потребности в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на общение, наименьшие значения показателя потребности в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на задачу. В группе старшеклассников самые высокие значения потребности в одобрении у испытуемых с доминирующей направленностью на общение. Не выявлено значимых различий по

показателю потребности в одобрении между подростками и старшеклассниками с доминирующей направленностью на задачу. Диагностической значимости достигают различия по показателю потребности в одобрении между подростками и старшеклассниками с доминирующей направленностью на себя. Старшеклассники с направленностью на себя больше ориентированы на собственные убеждения, в то время, как подростки с такой же направленностью личности более зависимы от оценок окружающих, они более чувствительны к влияниям среды и более податливы социальному влиянию.

- У старшеклассников с направленностью на себя высокие показатели показателя самоконтроля в общении сочетаются с низкими значениями по показателю потребности в одобрении. У подростков с такой же направленностью личности низкие показатели самоконтроля в общении сочетаются с высокими значениями потребности в одобрении. Корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на себя статистически значима. Корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении у подростков с доминирующей направленностью на общение не достигает уровня статистической значимости. В целом в группе подростков корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении статистически значима. В группе старших школьников корреляция между самоконтролем в общении и потребностью в одобрении не достигает уровня статистической значимости ни в одной из подгрупп.

Заключение

И подростковый возраст и период ранней юности являются тем этапом в развитии личности, когда вступающий во взрослую жизнь человек начинает интересоваться многими серьезными вопросами: кто я такой, каковы мои возможности, в чем смысл жизни и как найти свое место в окружающем мире. Взрослеющий человек стремится осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего назначения в жизни. Развитие личности в эти возрастные периоды динамично, идет быстрыми темпами. Особенно много изменений наблюдается в мотивационно-потребностной, ценностной сфере личности.

Для работы с подростками и учащимися старших классов особую значимость приобретают знания о таких личностных характеристиках, которые являются ведущими, в формировании личности в целом. Одной из таких характеристик является направленность личности.

Направленность личности - системообразующее качество в ее структуре, своеобразный интегратор всех ее динамических тенденций. Направленность личности проявляется во всех видах потребностей, мотивах и мотивационных образованиях. Именно в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, мотивы, ее субъективные отношения. Поэтому, определяя направленность личности, можно сказать, что она выражает отношение личности к целям ее деятельности на эмоциональном, познавательном и поведенческом уровнях. Изучение направленности личности - это, прежде всего, решение вопроса о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют деятельность.

В направленности личности выражается содержательный, качественный момент потребностно-мотивационной сферы человека как

совокупности всех потребностей, мотивов, мотивационных образований, которые формируются в течение его жизни. Но эта сфера динамична и изменяется в зависимости от обстоятельств жизни человека. Очевидно и то, что процесс формирования направленности личности соотнобразуется с возрастными закономерностями развития.

Как свойство личности направленность характеризуется определенной устойчивостью. Вместе с тем, активный процесс формирования личности в подростковом и юношеском возрасте предполагает некоторое перераспределение доминирующих видов личностной направленности. Соотношение разных видов направленности указывает на различную последовательность доминирующих потребностей в исследуемых возрастных группах. Об этом свидетельствуют и полученные в ходе проведенного нами исследования результаты. Диагностика направленности личности показала, что у подростков и старшеклассников разная картина соотношений видов направленности, а также сочетаний доминирующей направленности с другими ее видами.

В ходе исследования были также изучены социально-психологические характеристики подростков и старшеклассников с разной направленностью личности. Изучались такие социально-психологические характеристики, как коммуникативная агрессивность, локус ролевого конфликта, показатель самоконтроля в общении и потребность в одобрении. Полученные результаты позволяют говорить о разном характере связи направленности личности с исследуемыми социально-психологическими характеристиками в этих возрастных группах.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы педагогами и психологами для повышения эффективности работы с подростками и старшеклассниками, исходя из знания о свойственных для этих возрастных групп связей направленности личности с социально-психологическими характеристиками.

Список используемых источников

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991. -157 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания психологии» - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. - М.: Эксмо, 2011. - 551 с.
4. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. Т. 20. №3. - С. 5-17.
5. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учебник / А.Г. Асмолов. - Москва: Академия, 2007. - 528 с.
6. Байтингер О.Е. Переживание будущего как проблемы в ранней юности // Наш проблемный подросток / Под ред. Л.А. Регуша. - СПб., 1998. - С. 42-49.
7. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 301 с.
8. Бернс Р.В. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Общ. ред. В.Я. Пилиповского. - М.: Прогресс, 1986. - 236 с.
9. Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 328 с.
10. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. - 398 с.
11. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избр. психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.; Воронеж, 2001. - С. 228-244.
12. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: ПитерКом, 2009. - 528 с.

13. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр.соч.: в 6 т. - М., 1984. Т.4 - С.244-268.
14. Выготский Л.С. Педология подростка. - М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1931. - 504 с. [http://psychlib.ru/mgppu/VPr-1929/VPr-504.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/VPr-1929/VPr-504.htm#$p1)
15. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. - С. 43-52.
16. Горностай П.П. Измерение локуса ролевого конфликта // Психологическая диагностика. 2004. № 3. - С. 88–95.
17. Гришина Н.В. Психология конфликта: Учебник для вузов. 2-е изд. - СПб: Питер, 2008. - 544 с.
18. Додонов Б.И. Направленность, характер и типичные переживания человека // Вопросы психологии 1970, № 1. - С. 28-38.
19. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка. <http://www.persev.ru/book/tv-dragunova-o-nekotoryh-psihologicheskikh-osobennostyah-podrostka>
20. Ерина С.И., Лисовенко Б.С. Об особенностях проявления креативности в ситуации ролевого конфликта // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2009. Т. 15. №3. - С. 114-118.
21. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Социология. М.: Интерпракс, 2005 - 356 с.
22. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. - М.: Политиздат, 2007. - 221 с.
23. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. - М.: Академия, 2006. - 240 с.
24. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии: Учеб. пособие для вузов. - М.: Книга по Требованию, 2013. - 128 с.

25. Кон И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века: социально-педагогический аспект. - Дубна, ФЕНИКС+, 2001. - 208 с.
26. Кон И.С. Психология юношеского возраста <http://publichealth.org.ua/storage/IOM.pdf>
27. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2005. - 940 с.
28. Крэйн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Под науч. Редакцией А.А. Алексеева - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 512 с.
29. Культурология /под ред. А.А. Радугина - М.: Центр, 2002. - 224 с.
30. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с.
31. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; Пер. с англ. З.С. Замчук. - СПб.: Питер, 2013. - 800 с.
32. Марцинковская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. Психология развития - М.: Академия, 2005 - 312 с.
33. Марченко Т.А. Потребности как социальное явление. - М.: Высшая школа, 2004 - 285 с.
34. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности <https://studfiles.net/preview/5178430/page:26/>.
35. Мацумото Т. Психология и культура - М. Инфра-М, 2008. - 400 с.
36. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1985. - 319 с.
37. Мерлин В.С. Личность, как предмет психологического исследования. - Пермь, 1988 - 97 с.
38. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. - 2005 -136 с.
39. Михайлова Л.И. Социология культуры. - М.: Фаир-Пресс, 2004 - 232 с.

40. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. - М., 2011. - С. 131- 141.
41. Мясищев В.Н. Психология отношений. - Москва-Воронеж, 1995. - 356 с.
42. Никишина В. Б., Самосват О. И. Особенности коммуникативного поведения подростков под влиянием поиска социального одобрения в социальных сетях //Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: матер. междунар. науч.-практ. конф.(г. Белгород, 19-20 ноября 2015 г.) - Воронеж. - 2015. - С. 149-156.
43. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Изд-во УРАО, 2000. - 312 с.
44. Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте / Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. - М.: Гардарики, 2001. - 624 с. http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe-teoriya--diskussii_2001
45. Платонов К.К. Психология труда. - Москва: Профиздат, 1999 - 350 с.
46. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений - М.: Изд. Центр «Академ», 2000. - 184 с.
47. Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. - СПб.: Питер, 2004. - 592 с.
48. Прангишвили А.С. Установка и деятельность //Вопросы психологии. - 1972. - Т. 1. - С. 357-358.
49. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 320 с.
50. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1987. С. 8-27.
51. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. 2-е издание - М.: ТЦ «Сфера», 1998. - С. 250-272.

52. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М., 2000. - С. 150-158.
53. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
54. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981. Т. 1. http://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil_russo/1.pdf
55. Рябов В.Ф. Наш духовный мир. - СПб.: Глав.издат., 2005 - 279 с.
56. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. - Издательский центр «Академия», 2010 - 480 с.
57. Султанова И.В., Султанов А.В. Проблема внутриличностного конфликта в трудах отечественных психологов // Материалы международной научно-практической конференции «Концепция устойчивого развития науки третьего тысячелетия» (Санкт-Петербург, 14 мая - 15 июля 2016 г.). - СПб: Изд-во КультИнфорПресс, 2016. - С. 52-56.
58. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности в 2-х тт. - М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2005 - .Т. 2. - 454 с.
59. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. - М.: Флинта, 2004 - 670 с.
60. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. Произведений / Сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский. <http://www.library.fa.ru/files/Freud1.pdf>.
61. Цукерман Г.Л., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. - М., 2005 - 253 с.
62. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. - М., 1997. - С. 179-195.
63. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1995. - С. 277.
64. Юность // Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М. Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М., - 494 с. <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/psihologicheskiiy-slovar-pod-red-a-v-petrovskogo-onlayn>
65. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. - М., 1998 -332 с.

66. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. Изд. 2-е, доп.
<https://www.twirpx.com/file/533492/>
67. Birren J.E. The psychology of aging
<https://www.elsevier.com/books/handbook-of-the-psychology-of-aging/birren>
68. Erikson E.H. Identity and the life cycle: Selected papers
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21674086.1960.11926165>

Приложение

Таблица 1

Результаты диагностики направленности личности

Группа подростков				Группа старшеклассников			
виды направленности							
№ п/п	на себя	на общение	на задачу	№ п/п	на себя	на общение	на задачу
1	19	49	12	1	17	35	28
2	31	12	37	2	33	9	38
3	44	23	13	3	41	17	22
4	22	48	10	4	22	41	17
5	23	56	1	5	30	11	39
6	18	55	7	6	18	27	35
7	53	13	14	7	52	8	20
8	17	58	5	8	38	19	23
9	21	54	5	9	17	20	43
10	19	22	39	10	44	30	6
11	26	49	5	11	29	20	31
12	47	17	16	12	12	27	41
13	17	60	3	13	37	15	28
14	18	20	42	14	40	14	26
15	20	47	13	15	28	20	32
16	10	64	6	16	24	39	17
17	52	13	15	17	35	12	33
18	19	51	10	18	14	24	42
19	55	17	8	19	43	21	14
20	16	58	6	20	26	45	9
21	15	62	3	21	36	14	30
22	48	23	9	22	25	42	13
23	49	21	10				
24	17	53	10				
25	28	48	4				
26	15	17	48				
27	17	49	14				
28	18	55	7				
29	52	18	10				
30	51	16	13				
31	12	63	5				
32	50	23	7				

Таблица 2

**Результаты диагностики коммуникативной агрессивности
в группе подростков**

Испытуемые с доминирующей направленностью на себя			Испытуемые с доминирующей направленностью на общение			Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу		
№ п/п	Баллы	Уровень агрессивности	№ п/п	Баллы	Уровень агрессивности	№ п/п	Баллы	Уровень агрессивности
1	27	средний	1	34	повышенный	1	24	средний
2	33	повышенный	2	18	низкий	2	18	низкий
3	25	средний	3	24	средний	3	22	средний
4	28	средний	4	33	повышенный	4	26	средний
5	37	повышенный	5	27	средний			
6	24	средний	6	36	повышенный			
7	17	низкий	7	28	средний			
8	26	средний	8	19	низкий			
9	34	повышенный	9	35	повышенный			
10	25	средний	10	26	средний			
			11	22	средний			
			12	15	низкий			
			13	34	повышенный			
			14	27	средний			
			15	25	средний			
			16	33	повышенный			
			17	26	средний			
			18	17	низкий			

Таблица 3

**Результаты диагностики коммуникативной агрессивности
в группе старшеклассников**

Испытуемые с доминирующей направленностью на себя			Испытуемые с доминирующей направленностью на общение			Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу		
№ п/п	Баллы	Уровень агрессивности	№ п/п	Баллы	Уровень агрессивности	№ п/п	Баллы	Уровень агрессивности
1	23	средний	1	24	средний	1	22	средний
2	14	низкий	2	28	средний	2	24	средний
3	24	средний	3	17	низкий	3	12	низкий
4	13	низкий	4	25	средний	4	32	повышенный
5	15	низкий	5	32	повышенный	5	16	низкий
6	21	средний				6	26	средний
7	12	низкий				7	21	средний
8	25	средний				8	24	средний
9	17	низкий						

**Результаты диагностики локуса ролевого конфликта
в группе подростков**

Испытуемые с доминирующей направленностью на себя			Испытуемые с доминирующей направленностью на общение			Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу		
№ п/п	Баллы	Тип локуса ролевого конфликта	№ п/п	Баллы	Тип локуса ролевого конфликта	№ п/п	Баллы	Тип локуса ролевого конфликта
1	12	промежуточный	1	13	промежуточный	1	12	промежуточный
2	7	экстернальный	2	19	интернальный	2	23	интернальный
3	11	промежуточный	3	13	промежуточный	3	14	промежуточный
4	18	интернальный	4	7	экстернальный	4	22	интернальный
5	6	экстернальный	5	11	промежуточный			
6	13	промежуточный	6	6	экстернальный			
7	21	интернальный	7	14	промежуточный			
8	11	промежуточный	8	21	интернальный			
9	7	экстернальный	9	7	экстернальный			
10	12	промежуточный	10	12	промежуточный			
			11	13	промежуточный			
			12	22	интернальный			
			13	8	экстернальный			
			14	14	промежуточный			
			15	12	промежуточный			
			16	8	экстернальный			
			17	6	экстернальный			
			18	13	промежуточный			

**Результаты диагностики локуса ролевого конфликта
в группе старшеклассников**

Испытуемые с доминирующей направленностью на себя			Испытуемые с доминирующей направленностью на общение			Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу		
№ п/п	Баллы	Тип локуса ролевого конфликта	№ п/п	Баллы	Тип локуса ролевого конфликта	№ п/п	Баллы	Тип локуса ролевого конфликта
1	21	интернальный	1	14	промежуточный	1	23	интернальный
2	18	интернальный	2	22	интернальный	2	14	промежуточный
3	9	экстернальный	3	21	интернальный	3	22	интернальный
4	22	интернальный	4	15	промежуточный	4	14	промежуточный
5	23	интернальный	5	8	экстернальный	5	23	интернальный
6	14	промежуточный				6	22	интернальный
7	23	интернальный				7	15	промежуточный
8	14	промежуточный				8	21	интернальный
9	22	интернальный						

Таблица 6

**Результаты диагностики самоконтроля в общении
в группе подростков**

Испытуемые с доминирующей направленностью на себя			Испытуемые с доминирующей направленностью на общение			Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу		
№ п/п	Баллы	Уровень коммуникативного контроля	№ п/п	Баллы	Уровень коммуникативного контроля	№ п/п	Баллы	Уровень коммуникативного контроля
1	4	средний	1	5	средний	1	3	низкий
2	3	низкий	2	8	высокий	2	4	средний
3	5	средний	3	4	средний	3	4	средний
4	7	высокий	4	2	низкий	4	3	низкий
5	3	низкий	5	4	средний			
6	4	средний	6	3	низкий			
7	8	высокий	7	4	средний			
8	2	низкий	8	5	средний			
9	3	низкий	9	6	средний			
10	6	средний	10	8	высокий			
			11	4	средний			
			12	9	высокий			
			13	3	низкий			
			14	4	средний			
			15	5	средний			
			16	5	средний			
			17	3	низкий			
			18	7	высокий			

**Результаты диагностики самоконтроля в общении
в группе старшеклассников**

Испытуемые с доминирующей направленностью на себя			Испытуемые с доминирующей направленностью на общение			Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу		
№ п/п	Баллы	Уровень коммуникативного контроля	№ п/п	Баллы	Уровень коммуникативного контроля	№ п/п	Баллы	Уровень коммуникативного контроля
1	6	средний	1	5	средний	1	8	высокий
2	9	высокий	2	9	высокий	2	6	средний
3	6	средний	3	9	высокий	3	9	высокий
4	8	высокий	4	8	высокий	4	3	низкий
5	10	высокий	5	6	средний	5	10	высокий
6	6	средний				6	8	высокий
7	9	высокий				7	6	средний
8	5	средний				8	6	средний
9	9	высокий						

**Результаты диагностики потребности в одобрении
в группе подростков**

Испытуемые с доминирующей направленностью на себя			Испытуемые с доминирующей направленностью на общение			Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу		
№ п/п	Баллы	Уровень потребности одобрения	№ п/п	Баллы	Уровень потребности одобрения	№ п/п	Баллы	Уровень потребности одобрения
1	14	высокий	1	11	средний	1	10	средний
2	10	средний	2	14	высокий	2	10	средний
3	11	средний	3	16	высокий	3	11	средний
4	15	высокий	4	17	высокий	4	7	низкий
5	11	средний	5	11	средний			
6	15	высокий	6	10	средний			
7	17	высокий	7	12	средний			
8	10	средний	8	16	высокий			
9	12	средний	9	11	средний			
10	16	высокий	10	10	средний			
			11	12	средний			
			12	19	высокий			
			13	10	средний			
			14	11	средний			
			15	17	низкий			
			16	11	средний			
			17	13	высокий			
			18	17	высокий			

Таблица 9

**Результаты диагностики потребности в одобрении
в группе старшеклассников**

Испытуемые с доминирующей направленностью на себя			Испытуемые с доминирующей направленностью на общение			Испытуемые с доминирующей направленностью на задачу		
№ п/п	Баллы	Уровень потребности одобрения	№ п/п	Баллы	Уровень потребности одобрения	№ п/п	Баллы	Уровень потребности одобрения
1	10	средний	1	10	средний	1	7	низкий
2	12	средний	2	16	высокий	2	10	средний
3	8	низкий	3	10	средний	3	11	средний
4	10	средний	4	17	высокий	4	8	низкий
5	9	низкий	5	11	средний	5	11	средний
6	11	средний				6	15	высокий
7	10	средний				7	10	средний
8	10	средний				8	11	средний
9	7	низкий						