

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

Уральский гуманитарный институт

Кафедра общей и социальной психологии

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ ПЕРЕД ГЭК
Зав. кафедрой общей и социальной
психологии

_____ Сыманюк Э.Э.
(подпись) (Ф.И.О.)
« ____ » _____ 2019 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Связь удовлетворенности учебной деятельностью и личностных черт у студентов-психологов

Руководитель: Муслумов Р.Р.,

к. психол.н., доцент

Нормоконтролер: Щипанова И.А.

Студент группы: УГИВ - 275203 Прохоров Василий

Витальевич

Екатеринбург
2019

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СВЯЗИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ С ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	6
1.1. Удовлетворенность учебной деятельностью студентов как психологический феномен.....	6
1.2. Черты личности и их влияние на успешность деятельности психолога.....	21
1.3. Мотивация выбора профессии психолога.....	40
Выводы по Главе 1.....	60
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА СВЯЗИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	63
2.1. План эмпирического исследования и описание выборки.....	63
2.2. Выбор и обоснование методик.....	64
2.3. Анализ и интерпретация результатов.....	69
2.3.1. Результаты исследования удовлетворенности учебной деятельностью по методике «Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности (УУД)».....	69
2.3.2. Результаты исследования выраженности черт личности по методике «Пятифакторный личностный опросник» (5PFQ).....	73
2.3.3. Результаты анкеты «Мотивы получения психологического образования».....	80
2.3.4. Исследование связи удовлетворенности учебной деятельностью с чертами личности студентов-психологов.....	83
Выводы по Главе 2.....	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	95
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	98

Совершенствование отечественной системы профессионального образования и профессиональной подготовки специалистов является в настоящее время одной из актуальных проблем развития общества. При этом обновление образования связано с признанием ведущей роли внутренней активности личности в ее развитии. Отметим, что значение удовлетворенности в современном обществе все более возрастает, так как удовлетворенность является одной из движущих сил повышения активности личности.

Удовлетворенность учебной деятельностью является тем интегративным показателем, который отражает отношение студента к условиям и результатам учебной деятельности в вузе. Низкая

удовлетворенность учебной деятельностью в большинстве случаев приводит к уходу из вуза, но если студент по тем или иным причинам продолжает обучение, то неудовлетворенность в немалой степени влияет на его психическое здоровье.

Незаменимы показатели удовлетворенности при определении эффекта различных нововведений, что важно для современной ситуации в образовании. Показатели удовлетворенности могут свидетельствовать о степени эффективности управления образовательным процессом. В более широком, общественном плане уровень удовлетворенности учебной деятельностью в известной степени может свидетельствовать и о социальном благополучии общества в целом.

Степень разработанности данной проблемы невелика, что определяет актуальность нашей темы. Удовлетворенность как отношение к эффективной деятельности рассматривалась Г.В. Акоповым, А.Г. Здравомысловым, Т.А. Китвель, В.Н. Мясищевым, Н.Н. Обозовым, Ю.М. Орловым, М.Г. Роговым, А.Л. Свенцицким, В.Д. Шадриковым, Р.Х. Шакуровым, В.А. Ядовым и др. Существуют работы, посвященные изучению мотивации учебной деятельности студентов вузов (А.К. Маркова, В.А. Якунин и др.). Есть исследования проблем удовлетворенности деятельностью, в том числе учебной (Г.В. Акопов, Ю.М. Орлов и др.). Есть немногочисленные исследования удовлетворенности избранной профессией (Реан А.А.). Различные параметры удовлетворенности профессионально-педагогической деятельностью, профессиональной направленности и личностных качеств раскрыты в работах Н.А. Аминова, Е.Н. Волковой, Б.И. Додонова, З.В. Калиничевой, Л.Ф. Колесникова, В.Ф. Курлова, Л.М. Митиной, Л.А. Орловой, П.И. Пидкасистого, Е.И. Рогова, Л.Я. Рубиной, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др. Вместе с тем анализ связи между удовлетворенностью учебной деятельностью и чертами личности представляется нам мало изученным. В основном в литературных источниках встречаются работы посвященные связи удовлетворенности трудом и личностных черт

(Петрушиха Е.Б.), а также удовлетворенности жизнью в связи с чертами личности (Черткова Ю.Д., Алексеева О.С., Фоминых А.Я.). Недостаточность данных о связи удовлетворенности с личностными чертами и обусловило цель нашего исследования.

Целью данного исследования было изучение взаимосвязи удовлетворенности учебной деятельностью и черт личности студентов-психологов.

Объект исследования: удовлетворенность учебной деятельностью.

Предмет исследования: связь удовлетворенности учебной деятельностью с чертами личности.

Для достижения поставленной цели нами были выдвинуты следующие **задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ понятия и структуры удовлетворенности учебной деятельностью.
2. Проанализировать имеющиеся теоретические представления о чертах личности и их связи с успешной деятельностью психолога.
3. Провести теоретический анализ проблемы мотивов получения психологического образования.
4. Эмпирически исследовать уровень удовлетворенности учебной деятельностью и выраженность личностных черт студентов-психологов.
5. Выявить взаимосвязи между уровнем удовлетворенности учебной деятельностью и индивидуальными чертами личности студентов-психологов.
6. Обобщить и проанализировать полученные данные, сформулировать основные выводы.

Были выдвинуты следующие **гипотезы исследования:**

1. У студентов-психологов существует связь между удовлетворенностью учебной деятельностью и такими чертами личности как «экстраверсия» и «контролирование».

2. У студентов-психологов существует связь между удовлетворенностью избранной профессией и личностной чертой «привязанность».

Методы и методики исследования. В теоретическом исследовании использовался метод анализа специальной литературы. В эмпирическом исследовании применялись: «Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности (УУД)», Пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (методика 5PFQ), анкета «Мотивы получения психологического образования». Обработка результатов проведенного эмпирического исследования осуществлялась средствами корреляционного анализа Спирмена.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав (теоретической, эмпирической), выводов, заключения, списка литературы и трех приложений, содержащих использованные в процессе исследования методики.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СВЯЗИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ С ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

1.1. Удовлетворенность учебной деятельностью студентов как психологический феномен

Роль удовлетворенности все более возрастает в современном обществе, так как удовлетворенность является одной из движущих сил повышения активности личности в любой сфере деятельности. Согласно самому распространённому определению, удовлетворенность учебной деятельностью является неким отражением отношения студента к условиям и результатам учебной деятельности в вузе.

Как отмечает Л.В. Мищенко, в само определение «удовлетворенность учебной деятельностью» нужно внести ясность. Встречаются разные подходы к определению изучаемой характеристики. В литературе можно встретить термины «удовлетворенность» и «удовлетворение». Но данная терминологическая неточность может существенно изменить сущность проблемы.

Удовлетворение – это состояние, возникающее вследствие достижения цели или воплощения мотива [2,68,72], а удовлетворённость – это отношение к выполняемой деятельности, образу жизни [32,40,43].

Согласно Л.В. Мищенко, удовлетворенность является одним из факторов, влияющих на принятие решения о продолжении деятельности (в основном профессиональной или учебно-профессиональной), т.е. на основании положительного отношения к своей деятельности субъект имеет долгосрочную мотивационную установку на ее выполнение. Удовлетворенность усиливает мотив, служит основанием, т.е.

содержательной стороной мотива, объясняет, почему человек занимается данной деятельностью длительное время [9,10]. Удовлетворенность – субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, самих людей, в том числе и самого себя [9, с. 555].

Таким образом, Л.В. Мищенко под удовлетворенностью понимает отношение личности, оценку, установку или сочетание ряда взаимосвязанных установок, эмоциональное состояние, а удовлетворенность учебной деятельностью трактует как эмоционально оценочное отношение студентов к условиям и результатам учебной деятельности [39]. Данное определение удовлетворенности учебной деятельностью Л.В. Мищенко мы берем за основу нашего исследования.

Ю.М. Орлов под удовлетворенностью учением понимает эмоциональное содержание учебной деятельности, являющееся необходимым условием обучения. Удовлетворение учением автор рассматривает как интегральное переживание, возникающее вследствие удовлетворения потребностей, вовлечённых в учебную деятельность. Совершенно справедливо Ю.М. Орлов акцентирует внимание на определяющую роль удовлетворенности потребностей в развитии мотивационных процессов. Уровень удовлетворенности рассматривается как показатель эффективности учения, ориентированный на будущее. Текущая удовлетворенность повышает мотивацию учения в будущем. Неудовлетворенность учением вызывает механизм отношения к учебе как к вынужденному действию и снижает мотивацию. Помимо этого, «вызывает деформацию мотивационной сферы личности, усиливая внешнюю, защитную мотивацию в ущерб внутренней познавательной, творческой. В некоторых случаях глубокая неудовлетворенность учением способствует формированию эмоциональных барьеров, делающих учение очень трудным» [47].

Исследования Ю.М. Орлова и В.И. Шкуркина свидетельствуют о том, что уровень отношения к учению в значительной степени определяется

интенсивностью тех потребностей, которые удовлетворяются в учении. Другим «эмоциональным измерением» учебного процесса в вузе является оценка удовлетворенности студентов своей учебой. Автор отмечает, что в обширном списке пояснений, даваемых студентами, значительно чаще встречаются субъектно-субъективные, в сравнении с объективно-субъективными. Также отмечается тенденция большей распространенности на младших курсах суждений эмоционально - поддерживающего, оценочного характера, а на старших - действенного, программно-реализованного характера [6].

В анализируемой литературе нету единого мнения по поводу составляющих удовлетворенности учебной деятельностью.

Согласно мнению Ю.М. Орлова отношение к учению в значительной степени определяется тем, какие потребности студента удовлетворяются в учебной деятельности.

По Мищенко отношение к учебной деятельности складывается из мотивационного и эмоционального компонентов. Мотивация и эмоции характеризуют различные аспекты одного и того же процесса. Мотивация стимулирует определенные виды поведения, главным образом те, которые позволяют добиваться определенных целей. Эмоции относятся к субъективным переживаниям, связанным с процессом и результатом достижения цели [39].

В исследованиях, касающихся удовлетворенности какой-либо социальной деятельностью, структура самой удовлетворенности рассматривается в большинстве факторов или мотивов удовлетворенности. Удовлетворенность деятельностью в результате соответствующего анализа разбивается по определенному основанию на составляющие, содержащие в себе группу факторов удовлетворенности. В литературе по социологии можно встретить различные подходы к структурированию этих факторов, однако, в большинстве случаев этому не дается обоснования. Приведем

некоторые примеры, чтобы показать, насколько различные понимания структуры удовлетворенности встречаются в литературе.

Так, Р. Штольберг считает, что "исследования должны исходить по крайней мере из тройного измерения удовлетворенности: удовлетворенность деятельностью, удовлетворенность рабочей средой, удовлетворенность рабочим местом (и отношениями, устанавливаемыми трудовым законодательством) [69, с.153]

Н.С. Новоселов предлагает объединить элементы удовлетворенности в следующие группы: 1) психологический климат; 2) условия и организация труда; 3) функциональное содержание труда.

Наиболее широко освещенная концепция принадлежит Ф. Херцбергу - двухфакторная теория удовлетворенности трудовой деятельностью [43, с.15]. Ее содержание, относящееся к структуре удовлетворенности, заключается в том, что совокупность факторов, образующих удовлетворенность деятельностью, по характеру своего влияния на общую удовлетворенность делится на две группы. Факторы первой группы, в случае их наличия в рабочей ситуации, ведут к увеличению удовлетворенности своей работой, но их отсутствие не ведет к неудовлетворенности. Эту группу факторов Ф. Херцберг называет мотиваторами и включает в нее факторы признания, достижения и внутреннего интереса к работе. Другую группу Херцберг называет гигиеническими факторами, сюда он отнес такие элементы как безопасность, оплата, условия труда. Эти факторы в случае их недостаточности приводят к неудовлетворенности трудом, но их оптимальное состояние не способно увеличить удовлетворенность.

Определяя удовлетворенность как систему отношений студентов к процессу и содержанию учения, отражающую особенности переживания образовательного процесса в вузе и уровень личностно-профессионального развития, Н.Ю. Есенкова выделяет в данном понятии такие личностные параметры, как: психологическое благополучие, осмысленность жизни, удовлетворенность базовых потребностей и временная перспектива [15, с.

257]. Психологическое благополучие, как интегральный показатель, отражает субъективное ощущение студентом счастья, удовлетворенность жизнью (Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко). Осмысленность жизни показывает, насколько студент рассматривает свою жизнь как имеющую смысл, насколько широки его цели в жизни, удовлетворенность своим настоящим периодом жизни и насколько его прошлое воспринимается им как наполненное смыслом (Д.А. Леонтьев). Удовлетворенность базовых потребностей характеризует, как на данном этапе жизни ситуация позволяет студенту реализовать потребности во взаимосвязи с другими людьми, в компетентности, автономии, лежащие в основе внутренне мотивированной активности (В.И. Чирков). Временная перспектива выступает как ментальная проекция мотивационной сферы студентов. Протяженная, структурированная, реалистичная и активная временная перспектива определяет целенаправленное и продуктивное планирование и осуществление долговременных проектов, способствует нахождению путей их реализации (Ж. Нюттен).

Авторы одного из признанных инструментов измерения удовлетворенности трудовой деятельностью - Корнельского трудового дискрептивного индекса (JDI) разбивают факторы удовлетворенности на пять больших групп: 1) карьера; 2) оплата труда; 3) отношения с руководством; 4) психологический климат; 5) непосредственно работа.

Д. Пельц и Ф. Эндрюс выделяют 13 факторов удовлетворенности трудовой деятельностью: возможность должностного и квалификационного роста, зарплата, соответствие квалификации работника выполняемой работе, зарплата, руководство и другие [48, с.202].

Существующие разночтения в данном вопросе объясняются следствием того, что при теоретическом анализе удовлетворенности авторы рассматривали только какой-либо фрагмент ее структуры, а в интерпретации это выступило как общая удовлетворенность.

А.С. Спасский в результате проведенного и многократно повторенного в ходе его исследования факторного анализа показал, что удовлетворенность

учебой студента в вузе включает в себя следующие основные структурные элементы: 1) удовлетворенность социальным статусом; 2) удовлетворенность получаемой специальностью; 3) удовлетворенность функциональным содержанием учебно-образовательного процесса. Рассмотрим более подробно каждый из этих элементов структуры [60].

Согласно А.С. Спасскому удовлетворенность социальным статусом является высшим структурным компонентом удовлетворенности учебно-образовательной деятельностью в вузе и отражает степень реализации индивидом сформировавшихся ожиданий относительно включенности его в определенную статусную группу, характеризующуюся наиболее приемлемым для него стилем жизни, уровнем и структурой образования, типом занятий, отражающихся в оценке социального престижа группы и его, как члена данной группы, и выражающимся в стремлении реализовать себя в данной сфере общественной жизни.

Именно этот уровень, по мнению А.С. Спасского, является определяющим в дальнейшей социализации и, как следствие, в окончательном формировании целостной структуры удовлетворенности учебой в вузе. Здесь формируется не только стратегии жизни вообще, но и стратегия будущей профессиональной деятельности, в частности.

Ведь в зависимости от того, какие социальные нормы и ценности статусной группы выбирает индивид в качестве приоритетных для себя, конструируется его уровень и структура притязаний относительно как самой учебы в вузе, так и своей будущей профессии.

Таким образом, положение того социального слоя (статусной группы), к которому индивид себя, является критерием в оценке собственной социальной ситуации. Насколько занимаемая социальная позиция соответствует уровню притязаний человека, настолько он удовлетворен своим положением в обществе. А если учесть, что принадлежность к определенному социальному слою, как правило, предопределяется принадлежностью к определенной будущей профессии, то стремление

учиться в вузе является проекцией ожиданий индивида в социальной сфере [60, с. 17].

Вместе с тем, социальный уровень удовлетворенности учебно-образовательной деятельностью зависит от результата соотнесения выбранного вуза с другими, обеспечивающими такой же, как и выбранный вуз, социальный статус. Вот почему на этом этапе формирования удовлетворенности учебной абитуриенту важно осознавать уровень престижности его вуза и будущей профессии в обществе по сравнению с другими вузами и профессиями. Студент должен видеть ценность и значимость своей учебы для общества, чувствовать в связи с этим уверенность в будущем и надеяться на признание его достижений на социальном уровне. Такое признание может отражаться в сознании индивида в виде уровня заработной платы, положительного общественного мнения относительно его будущей профессии как вида деятельности, ориентированности молодёжи на овладение данной специальностью и т.д.

На описанном уровне индивид рассматривает свою учебу, будущую профессию и статусную группу как бы «со стороны», «извне», абстрагируясь от своего положения внутри них. Однако с углублением процесса социализации у субъекта формируется определенное отношение к своей профессии, выбранной в рамках этой профессии специальности с точки зрения его индивидуальных особенностей. Начинает формироваться взгляд на профессию «изнутри». В данном случае психические и психофизиологические особенности индивида «накладываются» на соответствующие требования со стороны будущей профессии и специальности.

В результате, социально-психологические особенности личности могут различным образом соотноситься с их требованиями. Осознание этого у индивида происходит, как правило, уже на этапе профессиональной социализации в вузе, хотя может произойти и раньше - в период обучения на первых курсах [60].

Необходимо отметить, что в большинстве случаев, по мнению социальных психологов, каждый человек может овладеть практически любой профессией, но все дело в том, сколько на это понадобится «энергетических» затрат и времени. С другой стороны, в этом случае уже не приходится говорить о формировании удовлетворенности, ибо психологический тип личности вступает в противоречие с психофизиологическими и характерологическими требованиями профессии.

И в том и в другом случае опосредованные психологическим типом личности ожидания относительно конкретного вида деятельности индивид «переносит» на конкретную профессию, специальность. Если эти ожидания, чаще всего неосознаваемые, адекватно соотносятся с реальной ситуацией, можно говорить об удовлетворенности профессией или специальностью.

В «оценочном поле» субъекта учебно-образовательной деятельностью в вузе на этом уровне А.С. Спасский выделяет такие ее характеристики, как содержание, характер и условия обучения. Именно на этом уровне индивид пытается осмыслить возможности получения профессиональной квалификации, признания окружающими его как будущего специалиста, ожидает своего использования в соответствии со способностями и уровнем подготовки. Как видим, процесс формирования удовлетворенности учебой в вузе не является чисто психическим. Его четкий социологический контекст отчетливо виден на примере понятия «содержание учебы в вузе». Данное понятие можно рассматривать с двух сторон - как «функциональное» и как «психофизиологическое».

Под функциональным содержанием А.С. Спасский рассматривает внешне наблюдаемую, объективно фиксируемую деятельность субъекта обучения, иными словами - совокупность выполняемых им «учебно-профессиональных операций» [60].

Во втором значении содержание учебы в вузе рассматривается как "работа органов чувств, логические операции мозга, рефлекторные мышечные движения и позотонические напряжения мускулатуры. Все это

является естественной потребностью организма, следствием его способности к деятельности [70].

Следует также заметить, что на удовлетворенность студентов своей будущей профессией «изнутри» накладывает отпечаток удовлетворенность профессией «извне», т.е. удовлетворенность своим будущим социально-профессиональным статусом, как бы растворяясь в ней.

Ожидания индивида от своего будущего социально-профессионального статуса, выбранной профессии и специальности как в фокусе сходятся в реальной, конкретной учебно-образовательной деятельности в конкретном вузе. Именно здесь формируется удовлетворенность учебой как целостного социально-психологического образования.

Свой вклад в этот процесс вносит степень реализации ожиданий студента от конкретной учебной ситуации, т.е. от функционального содержания учебно-образовательного процесса.

Последний элемент структуры удовлетворенности можно понимать и как степень адаптации к конкретной учебной среде [71]. К этому уровню следует отнести такие подструктуры, как: а) условия учебы; б) организация учебно-образовательной деятельности; в) социально-психологический климат.

Организация учебно-образовательной деятельности включает в себя организационно-технические элементы, куда входят режим учебы и отдыха, принципы оплаты обучения, особенности включения в организационно-управленческую структуру, материально-организационное обеспечение, безопасность.

Адаптация ко всем этим факторам зависит от специфики учебно-образовательной деятельности и оценивается студентом в соответствии со сформировавшимися критериями и ожиданиями.

Социально-психологический климат представляется нам как социально-психологическое состояние студенческой группы, характер ценно-

стных ориентации, межличностных отношений и взаимных ожиданий в ней [59].

Что касается структуры удовлетворенности учебной деятельностью, то встречаются следующие структурные элементы.

Л.В. Мищенко в своем опроснике удовлетворенности учебной деятельностью (УУД) выделяет следующие структурные элементы данного понятия: 1) удовлетворенность учебным процессом; 2) удовлетворенность воспитательным процессом; 3) удовлетворенность избранной профессией; 4) удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками; 5) удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза; 6) удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем [39]. Рассмотрим более подробно каждый из этих элементов структуры.

Удовлетворенность учебным процессом включает в себя мнение студентов о том, насколько учебный процесс обеспечивает образовательные потребности каждого студента в соответствии с его интересами, склонностями и возможностями, способствует развитию творческого потенциала, позволяет сформировать важные и необходимые профессиональные качества.

Удовлетворенность воспитательным процессом это оценка студентом того, насколько воспитательная работа помогает научиться успешно жить в обществе; стать удачливым сверстником своего поколения; сформировать и развить социально-значимые качества.

Удовлетворенность избранной профессией отражает оценку студентом своей избранной профессии, как способствующей самораскрытию, самоактуализации, дающей возможность в полном объеме реализовать свои способности, обеспечивающей потребность в социальном признании и уважении общества.

Удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками связана с психологическим климатом в учебной группе: преобладают ли

доброжелательность и взаимные симпатии, существует ли возможность выражать собственное мнение.

Удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями вуза это отражение того, насколько профессорско-преподавательский состав, деканат и ректорат умеют вселить уверенность в себе и учитывают индивидуальные особенности каждого студента, проявляют заботу и уважение к каждому студенту, поощряют творческий поиск и инициативу.

Удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем отражает степень удовлетворенности студентом своим временем на отдых, удовлетворенность состоянием своего здоровья [39].

По мнению А.В. Андриенко, ожидания первокурсников и удовлетворенность учебно-образовательным процессом имеет трехкомпонентную структуру.

Первый компонент – удовлетворенность социальным статусом учебного заведения. Он связан с рейтингом престижности учебного заведения, в котором обучается студент.

Второй компонент – удовлетворенность организацией учебно-воспитательного процесса. Он проявляется в соответствии ожиданий и удовлетворенности конкретной учебно-образовательной ситуацией. Например, содержанием какого-либо учебного предмета, уровнем его преподавания.

Третий компонент – удовлетворенность выбранной профессией и специальностью. Он связан с идеализацией будущей профессиональной сферы [4].

Неудовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью может привести к её отчуждению, проявляющемуся в таком отношении студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, администрация, другие студенты и социальные группы как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности выступают для

него как нечто чуждое его самости, что выражается в соответствующих переживаниях (чувстве обособленности, одиночества, отвержения), и поведения [29, с. 138]. В учебно-профессиональной деятельности у отчужденного студента, по мнению специалистов, переживания другого не вызывают отклика или вызывают противоположную гуманистической активность: злорадство при неудаче другого, действие по усугублению его неблагополучия, зависть в ответ на учебные успехи, «одергивание» слишком успешного (В.В. Абраменкова); сопровождается ощущениями бессилия, бессмысленности, аномии, изоляции и самоотчуждения, тревожности, нарушениями в межличностном общении, одиночеством, чувством потери собственной субъектности (Д.М. Зиновьева); характеризуется деярством и узким практицизмом, отношением к себе не как к личности, а как к товару, который надо будет выгодно продать на рынке (В.Н. Косырев).

Для полноты анализа удовлетворенности учебой в вузе следует рассмотреть также ее место в ряду таких явлений, как отношение к обучению в вузе и учебно-образовательная адаптация. Это необходимо, прежде всего, для определения более четких границ феномена удовлетворенности учебой, которые, к сожалению, часто не соблюдаются в практике его изучения. Удовлетворенность зачастую понимается как показатель отношения к учебе. Некоторые ученые считают, что удовлетворенность есть показатель учебной адаптации личности студента [63]. Попытаемся осветить и другой вопрос: тождественны ли понятия «удовлетворенность учебой в вузе», «удовлетворенность будущей профессией», «удовлетворенность студенческой деятельностью».

Удовлетворенность учебой и учебно-образовательная адаптация в конкретных вузовских условиях нередко рассматриваются как однородные. С этим можно согласиться в целом, однако, следует разграничить социальную адаптацию, учебно-образовательную адаптацию и профессиональную адаптацию, с одной стороны, и удовлетворенность учебой, профессией и студенческой деятельностью, - с другой.

Социальная адаптация означает включение индивида в социальную среду через обретение социального статуса, места в социальной структуре общества и является необходимым условием функционирования общества как системы.

Адаптированность личности на этом уровне создает основу успешности для адаптирования на всех других уровнях, в том числе социально-психологической адаптации к условиям жизни и деятельности. При этом, ценностно-социальные ожидания личности, ее направленность являются решающим моментом адаптации личности в какой-либо сфере учебно-образовательной деятельности и опосредствует оценку условий этой деятельности. В этом случае под удовлетворенностью избранной профессии следует понимать меру реализации социальных ожиданий студента от конкретного вида профессиональной деятельности. А под удовлетворенностью студенческой деятельностью будем иметь в виду степень реализации ожиданий от условий, характера и содержания конкретной учебно-образовательной деятельности в конкретном вузе.

С этой точки зрения удовлетворенность учебно-образовательной деятельностью выступает более информативным показателем социальной адаптации по сравнению с уровнем удовлетворенности будущей профессией. Он фиксирует степень вовлеченности в конкретную ситуацию в целом. Именно в конкретной учебной ситуации завершается процесс окончательного определения меры реализации ожиданий на социальном, профессиональном и учебно-образовательном уровне. Именно здесь формируется интегративный показатель удовлетворенности учебой в вузе.

Таким образом, говорить об удовлетворенности учебой как критерии социальной адаптации, очевидно, не совсем корректно. Социальная адаптация - это не только адаптация в общественной сфере. Точнее было бы говорить об удовлетворенности будущей профессией как критерии профессиональной адаптации и об удовлетворенности студенческой деятельностью как критерии адаптации к реальным условиям обучения [60].

Перейдем теперь к определению взаимосвязи понятий «отношение к учебе» и «удовлетворенность учебой». Под отношением к учебе в своем исследовании мы понимаем социологическую категорию, раскрывающую как объективное положение студента и форму его участия в учебно-образовательной деятельности, так и его субъективный взгляд на нее [32].

Ф.Н. Ильясов предлагает следующую структуру отношения к учебе: 1) отношение к учебе как к ценности; 2) отношение к учебе как к средству удовлетворения индивидуальных потребностей; 3) отношение к учебе как к возможности реализовать свойство активности [18].

Как отмечает А.С. Спасский, для удовлетворения своих потребностей субъекту нужно ориентироваться в соответствующих сферах, что объективно ведет к созданию индивидуальных ценностных иерархических шкал как инструмента ориентации. В качестве элементарных градаций этих шкал выступает образовавшаяся в ходе социализации иерархическая структура ожиданий достижения выделенных как приоритетные в ходе освоения ценностей и норм. Анализ своего положения индивид осуществляет путем оценки меры реализации этих ожиданий.

Так, для ориентации в социальной иерархии идет оценка социального и профессионального статуса. Для ориентации в учебной сфере - оценка реальной учебной ситуации. Для ориентации в оптимальности собственной деятельности - оценка содержания этой деятельности.

Отражение студентом необходимости реализовать соответствующие потребности проявляется как отношение к учебе и формируется в ходе социализации.

Исходя из этого, отношение к учебе в вузе, как к ценности, ведет к формированию потребностей реализовать свои социальные нормы, касающиеся этого вида деятельности. Это формирует определенные ожидания и, в свою очередь, способствует возникновению определенного состояния удовлетворенности социально-образовательным статусом.

Отношение к учебно-образовательной деятельности как к средству реализации физического и духовного потенциала личности студента ведет к формированию соответствующих потребностей, которые порождают определенные ожидания относительно будущей профессии. Это, в свою очередь, предопределяет соответствующее состояние удовлетворенности будущей профессией.

И, наконец, отношение к учебе как к средству удовлетворения индивидуальных потребностей обуславливает возникновение потребностей, которые концентрируются в уровне и структуре ожиданий от конкретной учебной ситуации и содержания учебно-образовательной деятельности. Выражается это в удовлетворенности учебой в конкретном вузе.

Таким образом, удовлетворенность учебой диалектически связана с отношением к учебе. Отношение к учебе как к ценности способно, как доказывают многие конкретные социологические исследования, оказывать влияние на удовлетворенность учебой [26].

Описанная А.С. Спасским структура и механизм формирования удовлетворенности учебой в вузе являются необходимым, но, недостаточным основанием для полноты понимания феномена удовлетворенности. Ибо из проведенного анализа не совсем понятна роль и место удовлетворенности учебой в процессе самой учебно-образовательной деятельности, не выяснен ее «прикладной» характер.

Иными словами, пока не ясны ответы на вопросы: «Какова связь между удовлетворенностью учебой и учебно-образовательной деятельностью студента?», «Можно ли считать показатель удовлетворенности фактором, влияющим на эффективность управления образовательным процессом в вузе?», «В какой степени результаты учебно-образовательной деятельности студента детерминированы его удовлетворенностью своей учебой?» и т.п.

Таким образом, характеризуя удовлетворенность учебной деятельностью как психологический феномен мы пришли к выводу о том,

что нету единого понимания термина «Удовлетворенность учебной деятельностью». В данной работе под удовлетворенностью учебной деятельностью будет пониматься эмоционально-оценочное отношение субъекта к выполняемой учебной деятельности. Также, при анализе удовлетворенности учебной деятельностью следует различать общую и частную удовлетворенность. Под частной удовлетворенностью будем понимать меру реализации индивидом своих ожиданий от конкретного элемента общей структуры удовлетворенности.

1.2. Черты личности и их влияние на успешность деятельности психолога

Согласно самому распространенному определению, личность можно описать с помощью ее отличительных особенностей, свойств или черт. О личности судят по ее чертам как неспециалисты, так и большинство современных исследователей. Давнее стремление психологов построить универсальный категориальный аппарат для описания личности привело к существованию множества конкурирующих теорий, списков личностных черт и определений личности [19; 23; 49; 64; 66]. Представление о том, что такое черта со временем видоизменялось.

Понятие личностной черты, предложенное Г. Олпортом, было достаточно всеобъемлющим: «Нейропсихическая структура, способная преобразовывать множество функционально эквивалентных стимулов, а также стимулировать и направлять эквивалентные (в значительной степени устойчивые) формы адаптивного и экспрессивного поведения» [66, с. 274]. Другими словами, черта, в понимании Г. Олпорта, - это психологическая особенность, преобразующая множество стимулов и обуславливающая множество эквивалентных ответных реакций. Эта концепция эквивалентности стимула и реакций, объединенных и опосредованных чертой, и является главным положением теории личности Г. Олпорта.

Согласно Г. Олпорту, черты являются жизненно важными составляющими нашей «личностной структуры», они придают значительное постоянство поведению. При этом он считал, что «любая теория, рассматривающая личность как нечто стабильное, фиксированное, неизменное, неверна» [66, с. 276]. Г. Олпорт предлагал рассматривать личность как «открытую» систему в плане взаимодействия со средой и личностного становления. С одной стороны, индивидуальные особенности укрепляются в социальных ситуациях, так как ситуации могут способствовать проявлению тех или иных черт, с другой - люди активно выискивают социальные ситуации, способствующие проявлению их особенностей. Таким образом, человек не является пассивным «респондентом» на ситуацию, а, скорее наоборот, ситуации, в которых личность оказывается чаще всего, — это, как правило, те самые ситуации, в которые она активно стремится попасть.

Г. Олпорт разделял черты на общие и индивидуальные. Общие включают в себя любые характеристики, присущие людям в пределах данной культуры. Члены определенной культуры испытывают на себе схожие эволюционные и социальные воздействия, и поэтому у них развиваются по определению сравнимые модели адаптации. В качестве примера можно привести умение пользоваться языком, политические и/или социальные установки, ценностные ориентации, тревогу и конформизм. Большинство людей в нашей культуре сравнимы друг с другом по этим общим параметрам. Измеряемость общих черт позволяет исследователю сравнивать одного человека с другим по значимым психологическим параметрам (как это делается и по общим физическим характеристикам типа роста и веса). Считая подобную процедуру сравнения обоснованной и полезной, Г. Олпорт полагал также, что черты личности никогда не выражаются совершенно одинаково у любых двух людей. Индивидуальные черты обозначают такие характеристики индивидуума, которые не допускают сравнений с другими людьми. Это те «подлинные нейropsychические

элементы, которые управляют, направляют и мотивируют определенные виды приспособительного поведения» [66, с. 280]. Эта категория черт, проявляющихся уникально у каждого конкретного человека, наиболее точно отражает его личностную структуру.

В дальнейшем Г. Олпорт пересмотрел свою терминологию и назвал индивидуальные черты индивидуальными диспозициями. Общие же черты стали просто чертами личности. Следует отметить, что Г. Олпорт был глубоко увлечен изучением индивидуальных диспозиций. Со временем для него стало очевидным, что не все индивидуальные диспозиции в равной мере присущи человеку и не все они являются доминирующими. Поэтому Г. Олпорт предложил выделять три типа диспозиций: кардинальные (характеристики, с помощью которых могут быть объяснены все поступки человека), центральные (черты, влияющие на поведение человека в разнообразных ситуациях) и вторичные (черты, которые оказывают незначительное влияние на поведение).

В отличие от Г. Олпорта, который делал акцент на изучение уникальных, идеографических аспектов личности, дифференциально-ориентированные психологи, используя статистический анализ, исследуют базовые факторы, образующие личность [28]. Так Г. Айзенк в своей иерархической модели личности выделяет три суперчерты: интроверсия - экстраверсия, стабильность - нейротизм, психотизм [1].

По мнению Р. Кеттелла, базовое измерение личности невозможно заранее предсказать, его нужно открыть в результате обработки данных, полученных путем измерения разных черт у большого множества людей [23; 21]. Р. Кеттелл среди личностных черт выделяет поверхностные (вторичные) и порождающие (первичные или исходные) черты, которые в свою очередь разделяются на два подтипа: конституциональные, имеющие генетическую обусловленность, и характерологические, развивающиеся под влиянием опыта и обучения. В своей концепции Р. Кеттелл также различает:

- темпераментальные (конституциональные порождающие) черты, детерминирующие стиль индивидуального реагирования, включающий эмоциональную реактивность, скорость и энергию реакций личности на средовую стимуляцию;
- черты-способности, определяющие умения человека и его эффективность реагирования;
- динамические черты, отражающие мотивационные элементы поведения человека, активирующие и направляющие субъекта к конкретным целям.

Все эти черты образуют взаимосвязанную систему, наполняющуюся содержанием в зависимости от конкретного аспекта анализа человеческого поведения. В качестве базовой Р. Кеттелл принял шестнадцатифакторную модель, описывающую наиболее важные с его точки зрения измерения личности. Как и Г. Олпорт он был убежден, что черты целесообразно классифицировать на общие и уникальные. Общая черта, в его представлении, - это черта, которая присутствует в различной степени у всех представителей одной и той же культуры. Например, это интеллект и экстраверсия. Уникальные черты - это такие черты, которые имеются лишь у немногих или вообще у кого-то одного. Практически все исследования Р. Кеттелла посвящены общим чертам, но признание им уникальных черт дает возможность подчеркнуть значение неповторимой индивидуальности людей.

На сегодняшний день между теоретиками нет однозначного понимания термина «черта». По некоторым определениям, сущность черты составляет согласованный паттерн наблюдаемого внешнего поведения [5; 50]. Однако многие исследователи включают в свои определения черты большое число недоступных внешнему наблюдателю психологических особенностей — индивидуальные различия в мотивации, в эмоциональных переживаниях и аттитюдах [36; 50; 39].

Дж. Капрара, Д. Сервон в своей работе указывают на то, что единой «теории черт» не существует [27]. Сторонники теории черт придерживаются

разных концептуальных стратегий, хотя эти подходы имеют много общего. Для того чтобы лучше понять сущность концепта «черта», остановимся на общих положениях теории черт.

В теории черт утверждается, что любые психологические особенности человека, независимо от того, к какой психологической сфере они относятся (интеллектуальной, мотивационной, темпераменту и т.д.), могут быть описаны с помощью устойчивых характеристик или черт.

В современных теориях выделяется несколько базовых признаков черты как психологического конструкта [28]:

- черта не есть состояние и поэтому обозначает некую общую тенденцию поведения и ожиданий [34]. «Я впечатлительный» означает устойчивую характеристику, тогда как «меня впечатляют твои успехи» описывает лишь временное состояние эмоционального реагирования;
- черта является количественным измерением, позволяющим сравнивать степень выраженности конкретной характеристики у разных людей;
- черта может иметь иерархическую организацию, то есть более широкая черта включает в себя несколько специфических черт;
- черта как конструкт создает основу для общего языка не только между различными формальными теориями личности, но между формальными теориями и неформальными описаниями человеческой личности в повседневной жизни.

Наиболее широко известной личностной чертой, является экстраверсия. Этот конструкт упоминается в трудах Вундта, Юнга, Айзенка, Кеттелла и других. Г. Айзенк, рассматривая иерархическую модель организации личности, показывает, что экстраверсия как «суперчерта», включает себя общительность, живость, активность, настойчивость и стремление к успеху [76]. Черты в свою очередь состоят из привычных реакций, а последние формируются из множества конкретных реакций. При этом одни люди оказываются более экстравертированными, чем другие.

Определение структуры черт дает возможность выделить существенные психологические черты и дать компактные описания поведения человека. Структурирование позволяет также рассмотреть черту в системе ее взаимосвязей и способствует построению целостной картины психической жизни человека. По мнению М.С. Егоровой, «построение иерархий черт, представляющее собой одну из разновидностей их структурирования, дает возможность понять «глубину» исследуемых психологических особенностей, определить базовые психологические характеристики, лежащие в их основе. Это приводит к пониманию причинно-следственных отношений между психологическими характеристиками» [14, с. 74].

Психологическая черта кроме описательного аспекта поведения включает в себя и каузальный. «В своей наиболее простой форме диспозиции и их поведенческие проявления связаны, по определению, непосредственно — чем более выражена у личности черта добросовестности, тем более добросовестно его поведение» [28, с. 212]. Предполагается, что черты формируют и структурируют (а значит, и предсказывают) поведение.

Таким образом, сторонники теории черт убеждены в том, что поведение людей сохраняет относительное постоянство в различных ситуациях и стабильность во времени. Устойчивость многих личностных черт во времени подтверждена экспериментально. Результаты таких лонгитюдных исследований нередко противоречат обыденным представлениям. «Многие считают этот результат самоочевидным, когда речь идет о личностных чертах других людей, но не о них самих. Многим хочется верить, что сами они изменяются, причем почти всегда к лучшему (становятся более умными, зрелыми и проницательными), в то время как другие остаются прежними, — однако они ошибаются!» [64, с. 45].

Получены убедительные доказательства постоянства во времени таких личностных черт, как экстраверсия, нейротизм и добросовестность [28]. Экспериментально доказано, что различия между детьми в агрессивности,

доминировании, зависимости, социабельности и застенчивости сохраняются на протяжении всего периода, начиная со среднего и позднего детства через подростковые годы вплоть до взрослости [77]. В дополнение к этому, клинические наблюдения показывают, что детям, имеющим в возрасте десяти лет поведенческие проблемы, довольно сложно избавиться от них во взрослой жизни [79].

Таким образом, общий вывод всех лонгитюдных исследований - устойчивость, постоянство и преемственность индивидуально-личностных черт на всех стадиях развития выражены сильнее, чем изменчивость. Однако преемственность личности и ее свойств не исключает их развития и изменения, причем соотношение того и другого зависит от целого ряда условий [27].

На самом деле ни представители теории черт, ни сторонники ситуационного подхода никогда не считали, что все различия в поведении можно объяснить каким-либо одним фактором [30]. Так Р. Кеттелл признавал, что трудно предсказать поведение человека в конкретной ситуации [28]. Чтобы повысить точность предсказания, необходимо рассматривать не только черты личности, но и эмоциональное состояние в данный момент времени, конкретные социальные роли, требуемые ситуацией и т.д. А. Фернхем и П. Хейвен указывают на то, что споры в основном носили методологический характер [30]. Исследования показали, что при использовании правильной методики оценки поведения людей в различных ситуациях полученные результаты характеризуются удивительным постоянством [78]. В этом смысле черту можно рассматривать как высокую вероятность того, что в определенной ситуации человек продемонстрирует поведение определенного типа. В ходе споров были получены полезные выводы:

- для получения надежной оценки черты (или поведения, которое пытается оценить исследователь) лучше использовать несколько оценок поведения (выставленных по данным самоотчетов или другими людьми);

- люди, оценивающие поведение других, должны быть довольно хорошо с ними знакомы (т. е. должны иметь достаточно большой опыт общения с ними);
- надежность оценок повышается, если они выставляются несколькими наблюдателями или оценщиками;
- более надежны оценки тех параметров или видов поведения, которые можно наблюдать на публике;
- некоторые ситуации или виды поведения более релевантны, чем другие, по отношению к оценке и изучению личностных черт.

Были описаны условия, когда личностные черты являются более значимым и сильным прогностическим признаком поведения: когда контекст поведения знаком и неформален (по сравнению с новой и официальной обстановкой); существует возможность выбора одного из множества вариантов поведения (а не всего лишь несколько вариантов); обстановка сохраняется в течение более или менее длительного времени (а не изменяется очень быстро) [66].

И. Дири и Г. Мэтьюз выделяют следующие характерные особенности современной теории личностных черт [73]:

- 1) исследователи постепенно приходят к единому мнению по вопросу о количестве, характере и степени стабильности параметров личности;
- 2) достигнуто более глубокое понимание влияния наследственности на личностные черты, а, следовательно, и роли внешней среды;
- 3) исследования, посвященные изучению биологических и социальных детерминант личностных черт, становятся все более сложными;
- 4) признана прогностическая ценность личностных различий и их регуляторная роль в сфере когнитивной деятельности и в сфере здоровья.

Как и многие их предшественники, эти авторы настаивают на двух фундаментальных выводах:

1) в причинно-следственной цепи личностные черты являются причинами, а поведение — следствием, и, несмотря на существование петли обратной связи, ее влияние менее значимо (каузальная первичность черт);

2) черты описывают фундаментальные внутренние качества человека, которые находятся скорее в латентном состоянии, чем имеют очевидные проявления (внутренний локус черт).

Получены надежные доказательства того, что в различных культурах структура и корреляты некоторых черт одинаковы [62]. Таким образом, большинство исследователей считают, что личностные черты имеют фундаментальный и универсальный характер, а не являются просто внешней «личиной», которая может быть разной при различных социально-культурных взаимодействиях.

Чтобы получить возможность прогнозировать поведение человека в максимально широком классе возможных ситуаций, психологи стремились выделить и измерить так называемые универсальные или базовые черты.

Одной из наиболее современных таких моделей являются пять фундаментальных ортогональных факторов, обобщенных личностных черт, получивших название «Большой Пятерки» (Big Five, B5) [27; 43; 31]. Ряд исследователей, опираясь на работы Г. Олпорта, Р. Кеттелла и других, подвергли факторному анализу оценки, полученные людьми от окружающих, и обнаружили пять базовых личностных факторов. К ним относятся Е - экстраверсия, N - нейротизм, О - открытость опыту, А - сотрудничество (дружелюбие) и С - добросовестность (сознательность). Здесь используются начальные буквы английских названий пяти факторов, которые, если их расположить в иной последовательности, образуют слово OCEAN. Считается, что эта аббревиатура не только помогает запомнить названия черт, но и вызывает «ассоциации с бездонной глубиной или же с беспокойной поверхностью личностной сферы» [31, с.14]. Слово Большой (Big) означало признание того, что каждый из пяти факторов включает в себя множество более конкретных черт. В личностной иерархии факторы

«Большой Пятерки» почти такие же широкие и абстрактные, как и «суперфакторы» Г. Айзенка. «Большая Пятерка» была спроектирована так, чтобы охватить те личностные черты, которые люди считают самыми важными в своей жизни. Результаты исследований, проведенных в разных культурах, подтверждают фундаментальную лексическую гипотезу [29, с. 292-293]. Другими словами, люди в разных культурах, говоря на разных языках, все-таки «конструируют» личность в соответствии с пятифакторной моделью.

Еще одна модель личности, претендующая на универсальность, принадлежит Ш. Шварцу [81]. Он попытался выделить базовые черты личности в ценностно-мотивационной сфере и ответить на один из главных вопросов, волнующих исследователей сегодня: существует ли универсальная структура человеческих ценностей? В основе его концепции лежит представление о мотивационной цели ценностных ориентаций и универсальности базовых человеческих ценностей. Шварц считал, что ценности различаются типом мотивационных целей, поэтому он объединил ценности в типы. Согласно Ш. Шварцу, базовые человеческие ценности, с высокой вероятностью обнаруживаемые во всех культурах, - это те, которые представляют универсальные потребности человеческого существования (биологические потребности, необходимость координации социального взаимодействия и требования функционирования группы). По результатам его исследований во всех культурах признаются десять ценностей (или категориальных типов ценностей), которые отличаются друг от друга доминирующими мотивационными целями [81]. Это конформность, традиции, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть и безопасность. Ценности, по Ш. Шварцу, это некие критерии выбора и оценки собственных действий и действий других людей, которые к тому же побуждают человека к определенной цели. В представлении автора ценности - это образования не только когнитивной, но и мотивационно-потребностной сферы. Таким образом, ценности личности

проявляются на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов, то есть на уровне убеждений, и на уровне индивидуальных приоритетов, которые выражаются в социальном поведении человека. На основе своей теории Ш. Шварц разработал методику, направленную на изучение универсальных, общечеловеческих ценностей, существующих в каждой культуре в том или ином виде [20].

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что любые психологические особенности человека, независимо от того, к какой бы психологической сфере они не относились (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и т.д.) могут быть описаны с помощью устойчивых характеристик или черт. Понятие черты личности представляет широкую, обобщенную диспозицию (склонность) вести себя определенным образом. Принято считать, что черты организованы в иерархию, начиная с конкретных реакций и кончая общими стилями психологического функционирования. Таким образом, характерологические черты и ценностные ориентации есть основания рассматривать как проявления целостного индивидуально-личностного паттерна. На тесную связь мотивационных образований с характерологическими проявлениями указывали С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, С.С. Бубнова и многие другие авторы [10; 41; 57]. Так В.Н. Мясищев, использовавший для описания мотивационных явлений категорию отношений, отмечал, что последние «могут приобрести устойчивость, выраженность, большую значимость и, продолжая оставаться отношениями, становятся характерными для личности» [56, с. 142].

Под базовыми чертами мы понимаем элементы психологической структуры свойств личности, которые являются универсальными (независимыми от культурного контекста), относительно стабильными образованиями, проявляющимися в разных ситуациях и различающиеся по своей выраженности.

Описание личности с помощью базовых черт, одни из которых относятся к характеру, а другие характеризуют мотивационно-потребностную сферу, дает возможность лучше понять целостную индивидуальность и сущность данных характеристик. Именно базовые черты имеет смысл использовать в психологии для изучения интраиндивидуальных связей между разноуровневыми свойствами личности и в междисциплинарных исследованиях.

Значительный интерес представляет рассмотрение специальных качеств и черт, которыми должен обладать специалист-психолог. Данная проблема нашла отражение в трудах современных отечественных ученых.

Правильным было бы отнести профессию психолога к типу деятельности «Человек - человек». Для представителей данного типа характерен ряд специфических качеств: важным является умение слушать и слышать, понимать внутренний мир человека, «а не мерить его своим аршином»; необходимо иметь широкий кругозор в области гуманитарных знаний; особенно отмечается речь - она должна быть четкой, связной, ясной, содержание высказываний - понятным; подчеркивается своеобразная душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, способность мысленно представлять его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или знакомый по опыту. «И еще важен оптимистический проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать все лучше и лучше. Технический стереотип приписывания качества, «сорта» раз и навсегда здесь неуместен» [25, с. 17].

Способность сопереживать другому человеку (сострадать и сорадоваться), наблюдательность по отношению к поведению человека, отзывчивость, доброжелательность, терпение и снисходительность к различным нестандартным проявлениям поведения - все эти качества также необходимы профессиональному психологу. Кроме того, психологу требуется творческий склад ума, способность ясно представлять варианты

возможных последствий тех или иных действий людей, прогнозировать наиболее вероятные с учетом конкретной личности, исходы конфликтов между ними.

Психолог должен постоянно совершенствовать свои знания, навыки, быть в курсе текущих общественных событий. Необходимо умение строго сообразовывать свое поведение, обращенное к другим людям, с моральными и правовыми нормами, что, как справедливо отмечают многие ученые, не всегда просто [25, с. 125].

А.А.Деркач подчеркивает, что специфические психологические особенности (качества) выражают сформированность всех компонентов психики профессионала - психических процессов, свойств, состояний, образований, которые позволяют ему выполнять избранную деятельность. Их специфический характер определяется как природными особенностями психолога, так и характером труда, спецификой объекта. Наиболее значимыми психологическими качествами, по мнению ученого, являются аналитико- конструктивный склад мышления и самостоятельность суждений, чуткость и проницательность, эмоционально-волевая стабильность и терпеливость, устойчивость к стрессам и умение адаптироваться к различным условиям и факторам выполнения обязанностей как в едином контексте труда и жизни клиента, так и при проведении самостоятельных целевых мероприятий, эмпатия и рефлексия, общая психофизическая активность [75, с. 71].

К.А.Рамуль, говоря «о психологии ученого и, в частности, о психологии ученого - психолога», отрицает необходимость существования специальных качеств для психолога. «На вопрос о специальных способностях, которые являются необходимыми или очень важными собственно для психолога, мы, очевидно, можем отметить отрицательно - по крайней мере, поскольку это касается современного психолога». Психолог-теоретик, по мнению данного автора, должен обладать теми же качествами, которыми обладают ученые- исследователи других областей знания:

спонтанная любознательность, способность длительное время заниматься решением одной проблемы, сравнительно высокая степень одаренности; отдельные черты личности, такие как энтузиазм, способность к критике и самокритике, беспристрастие и умение ладить с людьми [53, с. 126].

Н.В. Бачманова и Н.А. Стафурина [7] считают, что вопрос о существовании специальных качеств является все еще спорным. Ученые придерживаются мнения, что такие качества существуют, обосновывая это спецификой деятельности психолога-практика. «Специфика общения с объектом требует от психолога, чтобы он выступал не просто как экспериментатор, а как проникательный и способный помочь собеседник. Никакие технические приспособления не помогут психологу, если он не завоеует доверия испытуемого, не сможет войти с ним в контакт». Указанными авторами было опрошено 26 ученых - психологов. Большинство из них (20 из 26) высказались за существование специальных психологических способностей и их влияние на профессиональную деятельность. Исследователи предлагают свою классификацию, определенный комплекс способностей, называемый условно «талантом общения», состоящий из пяти блоков: 1) способности к полному и правильному восприятию объекта, наблюдательность, быстрая ориентация в ситуации, способность к образному качественному анализу; 2) способность к пониманию внутренних свойств и особенностей субъекта, проникновению в его духовный мир, психологическая интуиция, основанная на глубокой общей эрудиции и гуманистической направленности; 3) способность к сопереживанию, эмпатия, доброта к состраданию, основанная на человеколюбии и высоком морально-этическом уровне исследователя; 4) способность к самоанализу, рефлексия, способность к анализу своего собственного поведения, связанная с интересом к собственной личности и личности других людей; 5) способность управлять самим собой и процессом общения, умения быть внимательным, умение слушать, тактичность,

мягкость общения, умение устанавливать контакт, вызывать доверие и найти подход к людям, умение разрядить напряженность, чувство юмора.

Данная классификация интересна тем, что здесь предпринята попытка расшифровать состав профессионально важных свойств психолога путем выделения частных качеств, но при этом остается неясным, каковы критерии для выделения названных блоков, т.е. фактически отсутствует некоторый элемент обобщения. Сами исследователи считают, что перечисленные качества не являются полными и исчерпывающим набором, что «это только эскиз», который требует дальнейшей обработки и «мнение психологов о существовании специальных психологических способностей и их содержание необходимо доказательно подтвердить специально организованным и тщательным научным исследованием» [7; с.75-76].

Интересен эксперимент Н.А. Аминова и М.В. Молоканова, в котором принимали участие 120 абитуриентов специального факультета МГПУ, ориентированные на исследовательскую и практическую деятельность. В результате была выявлена тенденция различия в личностных качествах кандидатов с исследовательской ориентацией от кандидатов с практической ориентацией. Для кандидатов с исследовательской ориентацией (по тесту Кэттелла) оказались характерны: более выраженная готовность к контактам, эмоциональная холодность и рационализм в установлении и поддержании контактов, сдержанность и общая интеллектуальность при выраженном интересе к человеку. Для кандидатов с практической ориентацией - готовность к контактам, умение поддерживать, умение сохранять эмоциональное самообладание в процессе общения, умение эмоционально притягивать к себе других людей, интеллектуальность, высокая чувствительность, облегчающая ориентацию в эмоциональной сфере клиента, склонность к чувству вины и повышенной ответственности за свои действия, фрустрация или осознание границ своей компетентности и самодостаточности, или индивидуализм и опора на себя при принятии решений.

Интересно отметить, что у кандидатов с более выраженным уровнем развития проективных умений прогноз эффективности в сфере практической деятельности оказался выше, чем у кандидатов с менее выраженными проективными умениями. Так, они обнаружили также способность к подавлению защитных механизмов избегания контактов с клиентами и отрицания у них проблем [3, с.78].

В ряде отечественных исследований установлено существование связи между природными предпосылками и коммуникативными способностями. В частности, была обнаружена связь между слабостью и лабильностью ЦНС и выраженностью интерсоциальных способностей, предопределяющих легкость и скорость формирования «коммуникативных и проективных умений, с одной стороны, и связь активированности нервных процессов с профессиональной антропоцентрической направленностью (интересом к человеку), с другой [3, с.81-83].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что существуют определенные личностные качества, влияющие на успешность деятельности психолога.

В свою очередь, «успешность деятельности психолога будет предопределяться: во-первых, уровнем сформированности у него коммуникативных умений; во-вторых, уровнем сформированности у него проективных умений (или силой воздействия на поведение других людей); в-третьих, степенью сформированности антропоцентрической направленности (интегральной чувствительности к объекту, процессу и результатам психологической деятельности)» [3, с.81].

Эта классификация удачна в смысле обобщенности. Выделены три группы умений, но отсутствует конкретизация, которая позволила бы объяснить из каких свойств складывался каждый блок.

Исследуя проблему специальных способностей психологов, М.В. Молоканов утверждает, что задатком их развития являются свойства нервной системы. «Активированные и лабильные индивиды обладают не только

задатками высокого развития коммуникативных способностей, в том числе социального интеллекта, но и выраженной направленностью на профессиональную саморегуляцию в социальной сфере. Все это в целом должно способствовать их профессиональной успешности в практической психологии». Ученый подчеркивает, что высокая активированность и лабильность испытуемых является одним из критериев по отбору лиц, наиболее пригодных для этой профессиональной деятельности [3, с.76].

В свою очередь Р.В.Овчарова представляет наиболее повторяющиеся социально желаемые характеристики школьного психолога: 1) интеллектуальность (любопытность, логичность и практичность ума, рефлексивность); 2) социабельность (эмпатия, потребность в социальных контактах и социальном одобрении, коммуникабельность, доброжелательность); 3) эмоциональная стабильность (эмоциональная устойчивость, жизнерадостность, терпение, выдержка, устойчивость к стрессу, оптимизм; 4) практичность (способность быстро решать практические вопросы, умение подчинить себе, педагогическая интуиция, энергичность [45, с.8].

Автор выделяет два типа психологов: интеллектуальный и социабельный. К первому типу относятся рассудочные, аналитические, независимые, оригинальные люди - у них преобладают теоретические ценности. Ко второму типу - психолог-практик, который психологически настроен на человека: нуждается в контактах, решает проблемы, опираясь на эмоции, чувства, умение общаться, обладает хорошими вербальными способностями.

Кроме этого исследователь акцентирует следующие профессиональные умения психолога: организационные, коммуникативные, психодиагностические, возрастно-индивидуального и семейного консультирования, прогнозирования вариантов развития, психопрофилактика и психокоррекция. При составлении своей классификации она опирается на «психограмму профессии психолога», включающую в себя личностные

особенности и профессиональные умения: внимание, стремление понять позицию другого; дружелюбие, общительность; способность стать лидером; вежливость, обходительность; руководство здравым смыслом, следование предписаниям; жизнерадостность; терпимость, упорство; большое чувство ответственности; способность выполнять работу, полную разнообразия; энтузиазм в трудовой деятельности; тщательность действий; самостоятельность суждений; аккуратность и последовательность в работе; способность к планированию своего будущего; способность к устным высказываниям; хорошая память; способность обучать других; умение заботиться о больных; умение заботиться о посторонних [45].

Очевидно, что здесь присутствует определенная бессистемность. Некоторые качества, такие как способность выполнять работу, полную разнообразия, способность стать лидером, способность обучать других играют второстепенную роль, а наиболее важные, такие как, например, эмпатия, отсутствуют совсем.

Сопоставляя все вышеуказанные классификации, можно предположить, что для деятельности профессионального психолога особо важно развитие таких профессионально важных качеств как коммуникативные способности, эмпатия, саморегуляция, интуиция, терпеливость, наблюдательность и настойчивость.

В свою очередь М.Р. Битянова, изучая профессиональную деятельность школьного психолога, замечает, что эта работа требует высокой профессиональной квалификации, высокого личностного настроения на включенное эмпатическое общение, развитая мотивация помощи, высокая профессиональная и личностная самооценка и т.д. Необходима организованность и хорошо структурированное, тренированное мышление, развитая наблюдательность. Важны также высокий эмоциональный потенциал, собственная психологическая проработанность, позволяющая включаться в решение чужих проблем, не проецируя собственных и др. [8, с. 292].

Обобщая данные литературных источников, предполагается следующая совокупность факторов значимых для профессиональной деятельности: 1) специальные способности (особенности когнитивно-эмоциональной сферы); 2) личностные особенности; 3) представления о профессиональной сфере, а именно степень осознания мотивов, задач и сложностей профессиональной деятельности.

Предлагая подобную структуру, автор руководствуется следующими положениями: 1. Существуют специальные способности в деятельности психологов, а также индивидуально-личностные особенности личности, значимые для успешной деятельности; 2. Структура профессионально важных качеств различна для психологов-исследователей и психологов-практиков как в сфере специальных, так и личностных особенностей.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что любая профессиональная деятельность предполагает наличие у специалиста определенного уровня развития профессионально важных качеств, в основе которых лежит соответствующий набор индивидуально-личностных особенностей человека, его личностных качеств, среди которых особое значение имеют способности.

Анализ научной литературы показал, что исследователями выделяются как индивидуально-личностные особенности, необходимые как для успешной профессиональной деятельности психолога в целом (наблюдательность, общая интеллектуальность, аналитическое мышление, творческий склад ума, соблюдение моральных и правовых норм поведения, четкая и ясная речь, развитая интуиция), так и для конкретного направления его деятельности: психологу-исследователю необходимы такие ПВК как сдержанность, эмоциональная устойчивость, рационализм, а для психолога-практика - готовность к установлению контактов, умение вызывать доверие, быстрая ориентация в ситуации, умение слушать и слышать, эмпатичность и способность понимать внутренний мир людей, выраженные проективные умения, рефлексия, эмоционально-волевая стабильность.

1.3. Мотивация выбора профессии психолога

Профессию психолога очень часто справедливо относят к блоку так называемых помогающих профессий. В связи с этим мы считаем допустимым в данном параграфе учитывать и иные помогающие профессии. В основе помогающей профессии лежит так называемое помогающее поведение, которое Билски определил, как одну из форм просоциальной активности, направленной на сохранение и поддержание какого-либо социального объекта: социальной общности, семьи, отдельного человека [42].

В свою очередь К. Роджерс определял помогающее поведение следующим образом: «Под этим термином я понимаю отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими. Под «другими» подразумевается один человек или группа» [56].

Анализ научной литературы показывает, что проблема мотивации выбора помогающей профессии недостаточно разработана. Особенно это касается мотивации выбора профессии психолога. На наш взгляд, данная ситуация обусловлена целым рядом причин. Вот некоторые из них:

1. Общепризнанные психодиагностические методики вряд ли предоставят нам надёжную и объективную картину в связи с тем, что большинство профессиональных психологов прекрасно ориентируются в диагностическом материале, что не позволяет им избавиться от ощущения знания, которое, в свою очередь, ведёт к неосознанному саомониторингу.

2. Лонгитюдный анализ творческого и научного пути некоторых известных психологов, представленный преимущественно в трудах биографов и на страницах автобиографических работ, не может нам дать полной и развёрнутой картины по причине своей субъективности, хотя

определённые детали, почерпнутые в подобного рода работах, могут быть несомненно полезными.

3. Малочисленность выборки на территории одного предприятия или учреждения, что не позволяет одновременно охватить необходимое число профессионально работающих психологов.

4. В большинстве случаев работа психолога предполагает конфиденциальность и отсутствие сторонних наблюдателей, в связи с чем наблюдение и анализ поведенческих и эмоциональных проявлений практически невозможны без нарушений определённых этических правил и норм.

5. В России профессия психолога лишь недавно оформилась в самостоятельную и широко используемую профессиональную единицу, в связи с чем ещё в недалёком прошлом не было необходимости глубоко анализировать данную проблему.

Итак, при всех проблемах, стоящих на пути изучения мотивационных основ профессионального выбора в рамках поля психологических специальностей, необходимость изучения данного вопроса нисколько не умаляется. Более того, углубляясь в такие вопросы, как: «Что движет человеком в стремлении окунаться в океан чужих проблем?»; «Что привлекает его в безрадостных сторонах человеческой жизни?»; «А может это психологический вампиризм, о котором неоднократно высказывался, например, А. Менегетти?» [38]; «Или, может быть, такими людьми движет безраздельный альтруизм и непреодолимое желание помогать людям?» «А возможно это люди психически «раненые» и идут они в психологию, чтобы залечить свои раны?», непременно хочется найти ответы. Перечислять подобные вопросы можно ещё долго. Но вот ответить на них однозначно вряд ли удастся. Не исключено, что в мотивации выбора профессии психолога представлены наиболее благородные мотивационные конструкты, такие как помощь людям, помощь обществу в целом и т.д. Однако не стоит забывать, как говорит А. Гуггенбюль - Крейг, что нет людей, которыми

руководили бы исключительно благородные мотивы. Даже самые благородные деяния покоятся на фундаменте честности и бесчестия [12].

Анализ научных публикаций и литературы по данной проблеме показывает, что в ситуации выбора профессии психолога доминирующими выступают две группы мотивировок - помощь другим и помощь себе.

Так, например, А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова, анализируя «профессиональные представления студентов-психологов, пришли к выводу, что у всех респондентов доминирующими выступили две группы мотивировок поступления на факультет психологии: 1) стремление помочь людям, «очеловечить» общество и 2) намерение решить собственные психологические проблемы, обеспечить личностный рост и саморазвитие. И то, и другое требует специальных знаний, получить которые можно на факультете. Характерно, что эти мотивировки господствовали в ответах всех респондентов независимо от стажа обучения, возраста и наличия иного профессионального опыта. По-видимому, надежда на то, что приобретение психологических знаний является средством решения собственных и «чужих» проблем, отражает стереотипы массового сознания по отношению к психологии. Психология, по существу, рассматривается здесь как средство воздействия на себя и других и тем самым лишается самоценности в качестве предмета познания [13]. Более того, авторы также пришли к выводу, что основные элементы профессионально-психологической картины мира возникают в начальный период профессионального самоопределения личности и не претерпевают радикальных качественных изменений в процессе дальнейшей профессиональной социализации. Профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейски-практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью (там же).

Таким образом, очевидно, что предпринятое исследование названных авторов выявило наличие внутренней противоречивости мировоззрения студентов. Однако, на наш взгляд, подобная мировоззренческая противоречивость может распространяться не только на профессиональные представления, но и на окружающий мир в целом, что является проекцией своего внутреннего противоречивого мира.

В последнее время стали появляться публикации, касающиеся психического равновесия самого практического психолога. Однако вместо того, чтобы транслировать информацию о способности психотерапевта эффективно контролировать свой внутренний психический мир и справляться с нарушениями в собственном душевном пространстве, нам стараются показать истинное положение дел. Более того в подобных работах психотерапевт рассматривается не только как целитель душ человеческих, но и как человек, способный своими знаниями и бессознательными побуждениями, идущими из глубин собственного, часто травмированного, детства, нанести серьёзный вред пациенту. Серьёзные неразрешённые внутренние конфликты нередко оказывают негативное воздействие и на самого психотерапевта. Тревожную статистику приводят наши западные коллеги. Как утверждает американский психолог Роберт Эпстейн (Университет Сан-Диего), по меньшей мере три четверти психотерапевтов испытали в течение последних трех лет серьёзные психические проблемы. Более 60 % психотерапевтов хотя бы раз в жизни уже страдали депрессией, соответствующей всем клиническим признакам. Половина психотерапевтов была не в состоянии оказывать во время личного кризиса психотерапевтическую помощь пациентам.

Проведенное в 1997 г. исследование количества разводов среди выпускников Университета Джона Хопкинса 1948-1964 годов показало, что среди психиатров доля разводов составляла 51 %, что было выше средних показателей и значительно выше доли разводов среди других медиков.

Психолог Дэвид Леттер, руководитель Центра Изучения Суицида, приводит данные, согласно которым среди психотерапевтов, психиатров и психологов-консультантов частота суицидов значительно превышает средние показатели. Психиатры совершают самоубийство примерно в два раза чаще других медиков. Каждый четвертый психолог постоянно носит в себе суицидальные мысли, а один из шестнадцати психологов уже совершал суицидальную попытку [54]. В результате самоубийства ушли из жизни многие всемирно известные психотерапевты и психоаналитики: Бруно Беттельгейм, Пауль Федерн, Вильгельм Штекель, Виктор Тауск и др. Уже ни для кого не секрет, что тяжело больной раком Зигмунд Фрейд в возрасте 83 лет попросил своего лечащего врача Макса Шура помочь ему избавиться от страданий и навсегда заснул после сделанной ему инъекции [16].

3. Фрейд в своих работах подчеркивал, что в основе стремления помогать другим людям лежат детские фрустрации и лишения. Его дочь, тоже известный психоаналитик, А. Фрейд, отмечала, что одним из самых изощренных механизмов защиты является стремление человека самому стать психотерапевтом. Многие психотерапевты пережили серьезные психические травмы в детстве: насилие, сексуальные посягательства, серьезные семейные проблемы, алкоголизм родителей, психические заболевания близких родственников или раннюю смерть отца или матери. Как показало исследование, проведенное в 1992 г. Американской Ассоциацией Психиатрии, две трети психотерапевтов-женщин и треть психотерапевтов мужчин подвергались в детстве сексуальному и физическому насилию [54].

Профессия подвергает психолога и психотерапевта особым психическим нагрузкам. Для большинства людей трудно в течение пятнадцати минут выслушивать душевные излияния соседки, жалующейся на своего мужа. Психотерапевту и психологу приходится несколько часов в день разбираться в проблемах десятков пациентов, каждый из которых находится на грани отчаяния: «Родители ненавидят меня. Я не хочу жить. Я ничего не могу. Я импотент. Я никогда не буду счастлив. Никто меня не

понимает. Я не знаю, кто я на самом деле. Я ненавижу свою работу. Я ненавижу свою жизнь. Я ненавижу Вас».

Не секрет, что у многих психотерапевтов и психологов, особенно недавно практикующих, присутствует иллюзия всезнания природы человеческой психики, механизмов её функционирования, детерминант самых разнообразных проблем, касающихся житейских ситуаций и психических расстройств. Подобная некоторая самонадеянность и вера в собственный непререкаемый авторитет иногда приводит к тому, что психолог, психотерапевт уподобляется своеобразному волшебнику, имеющему способность к чтению мыслей пациента и воздействию на него.

Крейг пишет, что ожидания стажёров, проходящих супервизию, в частности сотрудников социальных служб, продиктованы стремлением к власти. Они надеются, что опытный аналитик поделится с ними психологическими знаниями и приёмами, которые позволяют доминировать над окружающими людьми [61].

На начальном этапе терапии отношения между аналитиком и анализандом весьма напоминают отношения волшебника и ученика волшебника. Фантазии пациента, в которых аналитик уподобляется магу, а анализанд — его ученику, оказывают на терапевта значительное влияние. Он начинает в это верить, принимает на себя роль волшебника, убеждается в своих сверхчеловеческих способностях. Выбирая того или иного аналитика, пациент бессознательно надеется не прогадать — остановить свой выбор на самом могущественном волшебнике. Поэтому пациентам нравится, когда аналитик носит множество титулов и известен благодаря своим публикациям. Иногда аналитику удается избежать проекции волшебника. Однако чаще всего психотерапевт не замечает, как он сам способствует активизации таких представлений. Например, когда пациент рассказывает психотерапевту историю своей болезни, аналитик часто дает ему понять, что схватывает суть дела на лету. Многозначительные кивки головой, глубокомысленные намеки, осторожные расспросы — все это создает у

пациента такое чувство, словно аналитик уже сделал какие-то далеко идущие выводы, но делиться ими с пациентом не спешит. Укажем, что в образе волшебника содержится претензия на абсолютность мнения. Ведь волшебники желают быть всемогущими и никаких коллег подле себя не терпят. Могущественные волшебники соперничают друг с другом за право получения титула верховного мага. Психологи, ослеплённые такими проекциями, не хотят терять ни одного клиента или пациента, буквально не позволяя последним обращаться за помощью к другим психотерапевтам. Правда, если благоразумие всё же берёт верх, то они благосклонно «передают» некоторых пациентов своим коллегам, оставляя за собой право полного контроля над ходом коррекции или лечения.

О мотиве власти в личности психолога говорит также и Х. Хекхаузен. Ссылаясь на D.C. Winter, Хекхаузен пишет: «...выборочное тестирование обнаружило сильно выраженный мотив власти у учителей, священников, журналистов и психологов в отличие от административных служащих, врачей и юристов» [65 с.314.].

Как мы видим, мотив власти представлен в основном в тех профессиях, которые мы называем помогающими. Рассматривая проблему власти в профессиональной деятельности психолога, невольно возникает два вопроса: «Что лежит в основе формирования мотива власти?» и «В какой форме мотив власти проявляется?». Что касается таких представителей помогающих профессий, как учителя и священники, то здесь возникает не меньше вопросов, однако рассмотрение проблемы власти во всех помогающих профессиях не входит в наши цели. Единственное, что стоит отметить, так это то, что у священников и учителей власть носит, скорее всего, инструментальный характер и применение её может существенно облегчать выполнение профессиональной деятельности. Поэтому можно предположить, что мотив власти в данных профессиях формируется уже в процессе непосредственной профессиональной деятельности. Хотя, с другой стороны, как показали проведённые нами исследования по методике Т. Лири в

нескольких группах студентов педагогического колледжа г. Новороссийска, такая черта личности, как авторитаризм, широко представлена уже в самом начале обучения и распространяется как на «Я»-реальное, так и на «Я»-идеальное, причём в «Я»-идеальном авторитаризм представлен ещё шире. Это говорит о том, что студенты педагогического колледжа, обучаясь на первом курсе уже склонны видеть себя доминирующими личностями и ещё более доминирующими, и авторитарными в перспективе своего личностного и профессионального развития.

Исходя из наших собственных наблюдений и анализа литературных источников, мы пришли к выводу, что потребность в контроле над социальным окружением может брать своё начало в личностной неуверенности и тревожности, которые сформировались в ответ на травмирующие ситуации в процессе развития индивида. Как мы уже говорили выше, помочь осветить данный вопрос сможет биографический метод. Мы объективно не сможем охватить всех известных психологов на предмет биографического анализа, да и цели мы такой не преследуем, но некоторые факты из жизни видных учёных, прямо или косвенно подтверждающие наши выводы, мы считаем целесообразным представить на страницах данной работы.

Многие биографы К.Г. Юнга сходятся в том, что отец коллективного бессознательного рос застенчивым, тонко чувствующим ребёнком, часто не разделявшим мнение родителей и не слушавшимся учителей. Друзей среди сверстников он так и не приобрёл. Впрочем, от опасности конфликтов с ними его избавляла изрядная физическая сила и высокий рост. Он был легко ранимым и склонным к вспышкам гнева, если подвергался несправедливым нападкам. Например, когда учитель обвинял его во лжи. Но именно тогда его второе «Я» становилось для него надёжным убежищем. Эта вторая личность была его истинной, подлинной сущностью, корнями уходящей глубоко в общечеловеческую почву.

Сам Юнг считал, что в нём живут два «Я», где одно «Я» было сыном его родителей, ходило в школу, было внимательно, трудолюбиво и искренне. Другое «Я» было более взрослое, чем предыдущее. Оно было фактически уже старым, скептически ко всему настроено, далёким от людей.

В своей дальнейшей жизни Юнг неоднократно испытывал разной силы психические кризы. Один из самых сильных кризисов приходится на период его разрыва с Фрейдом. Прекращение дружеских и профессиональных отношений с отцом психоанализа нанесло серьёзный психологический удар по Юнгу. Он находился в состоянии духовного кризиса близкого к расстройству. Юнг не только слышал неведомые голоса, играл как ребёнок или бродил по саду с нескончаемыми разговорами с воображаемым собеседником, которым, наверное, было его собственное второе «Я», но и серьёзно верил, что его дом населён привидениями [61].

О жизни З. Фрейда написано много работ. Однако они не лишены некоторой тенденциозности. Э. Джонс, один из биографов и ближайших коллег Фрейда, ограничивается в основном хроникой событий, которые отражают динамику развития психоаналитического направления и лишь в небольшой степени касаются противоречивой личности самого Фрейда, особенно тех моментов, которые могли бы быть нам полезны. С. Цвейг освещает жизненный путь отца психоанализа сквозь призму своего художественного восприятия Фрейда, что, несомненно, интересно, но в тоже время субъективно. Попытки художественного описания жизненного пути Фрейда предпринималась также И. Стоуном, Ж.П. Сартром и др. Такого рода упущения во многом обусловлены тем, что Фрейд намеренно уничтожил массу своего биографического материала, особенно касающегося его личной жизни. Однако в последнее время начали появляться публикации, где предпринимаются попытки осветить некоторые особенности личности Фрейда.

Голландская исследовательница Пелли Упев, проанализировав около 300 писем к его близкому другу врачу Вильгельму Флиссу, пришла к выводу,

что маленький Зигмунд Фрейд, «весьма вероятно», подвергался в детстве сексуальным действиям со стороны отца. После его смерти в 1896 году Фрейд начал свой самоанализ. Он объяснял необходимость этой процедуры тем, что он сам себе диагностировал «невротическую истерию», по причине которой часто страдал «истерической головной болью». В письме Флиссу от 8 февраля 1897 года З. Фрейд описывает аналогичные симптомы одной пациентки с истерической головной болью. Ощущение давления в висках и темени он связывает со «сценами, где с целью действий во рту фиксируется голова». В следующем предложении З. Фрейд пишет о своём отце, умершем несколько недель назад: «К сожалению, мой отец был одним из извращенцев и стал причиной истерии моего брата и нескольких младших сестёр». Ещё в письме от 11 января 1897 года Фрейд чётко описал, что он понимает под словом «извращенец» - отцов, которые совершают сексуальные преступления со своими детьми [80].

Анна Фрейд, старшая дочь Зигмунда Фрейда, в последствии ставшей интеллектуальной наследницей своего отца, так никогда и не была замужем. Анализ некоторых биографических работ даёт основания предполагать, что Анна была фиксирована на отце. Такая фиксация является, скорее всего, результатом застревания на эдипальной фазе и может свидетельствовать о глубинных внутриличностных конфликтах.

Карен Хорни, одна из основоположников неотрейдизма, была трудным ребёнком. Всё её детство пронизано противостоянием отцу, который был грубой и авторитарной личностью. Как признавалась сама Хорни, она часто ненавидела своего отца. В своей последующей жизни она вышла замуж и родила трёх дочерей, к которым относилась с достаточной долей прохлады, так как увлечена была в основном только работой. Не всё благополучно было у Хорни и в эмоциональной сфере. В 1911 году она вынуждена была обратиться к психоанализу на фоне обострившейся депрессии и тревожности. Аналитиком Хорни выступил Карл Абрахам. В последствии в 1921 году Хорни проходила психоанализ уже у Ганса Сакса. Вообще жизнь Карен

Хорни изобилует периодами противостояния так называемому мужскому давлению. Ненависть к отцу, конфликтные отношения с мужем, которые привели впоследствии к разводу, разрыв отношений с Францем Александером, у которого она работала несколько лет и т.д. говорят о противоречивости натуры Карен Хорни и, возможно, неспособности благополучно пережить эдипальные конфликты.

Не менее интригующей личностью являлся основатель гештальт-терапии Ф. Перлз. Касаясь семейной обстановки, в которой рос Перлз, стоит отметить, что его отец был человеком иногда склонным к заботе и сердечным отношениям, но чаще к патетическому морализаторству, за которым Перлз с малых лет начал угадывать лицемерие. Перлзу и его сёстрам постоянно приходилось наблюдать ожесточённые стычки между родителями, нередко заканчивающиеся рукоприкладством. Доставалось нередко и самому Перлзу, преимущественно от матери, палкой, которой выбивали ковры. В такой атмосфере дети нередко вырастают робкими и забитыми. Однако Перлз, напротив, рос отчаянным и непокорным, враждовал с родителями, ломал палки, которыми его били.

Стоит также отметить, что и в школе он был учеником неважным, в седьмом классе просидел два года, после чего и вовсе был исключён из школы. Правда, позже школу он всё-таки закончил и продолжил своё образование на медицинском отделении Фрейбургского, а затем Берлинского университета.

Анализируя его автобиографическую работу «Внутри и вне помойного ведра», можно предположить, что Ф. Перлз был достаточно откровенен с самим собой. С не меньшей откровенностью он делится с читателем истинными своими мотивировками в контексте психотерапевтической практики: «Я становлюсь известной фигурой. От безвестного мальчика из еврейской семьи среднего класса к посредственному психоаналитику и далее - к сносному «творцу» нового метода лечения и выразителю жизненной философии, которая могла бы сделать кое-что для человечества.

Означает ли это, что я - альтруист или что я хочу служить человечеству? Тот факт, что я ставлю этот вопрос, показывает мои сомнения. Я верю, что то, что я делаю, я делаю для себя, моей заинтересованности в решении трудных задач и в ещё большей степени для собственного тщеславия» [51 с.9].

Р. Нельсон - Джоунс в своей работе о психологическом консультировании также указывает на то, что жизненные травмирующие ситуации в жизни многих известных психологов и психотерапевтов легли в основу их профессионального выбора или предопределили основные концептуальные положения их теорий. Р. Нельсон - Джоунс пишет: «Некоторые консультанты-теоретики, по всей видимости, предрасположены к созданию теорий, которые смогут помочь не только их клиентам, но и им самим. Разработанный Фрейдом самоанализ позволил ему написать свою основную работу «Толкование сновидений». В основе логотерапии Франкла лежит отчаяние, овладевшее им в юном возрасте в связи с очевидной бессмысленностью жизни.

Роджерс рассказывал о полученном им воспитании, что его родители любили его, но ему никогда не приходило в голову поделиться с ними какими бы то ни было личными сокровенными мыслями или чувствами, потому что он знал, что все его идеи и переживания будут подвергнуты критике и признаны не стоящими внимания [44]. Роджерс как личностно-центрированный консультант проявляет сочувствие и бескорыстную сердечность, которых Роджерс не нашел в своих родителях и которые были необходимы ему для развития и роста.

Биографический метод, к которому мы прибегли, мог бы и дальше помогать нам в анализе личности того или иного известного психолога, но, как мы уже сказали, данный метод достаточно субъективен, хотя и не лишён способности осветить динамику развития человека и формирование тех факторов, которые влияют на профессиональный выбор.

Мы не представили ни одной биографической выдержки отечественных психологов. Это связано с тем, что биографические данные российских учёных, к сожалению, скупы на факты, представляющие для нас интерес. Упор практически всегда делается на освещение научного пути и практически совсем игнорируются факты, связанные с личностным развитием.

Так или иначе некоторые биографические подробности дают основания предположить, что многие видные психологи росли детьми тревожными и тонко чувствующими всё происходящее. Это, с одной стороны, существенно осложняло их жизнь, а с другой - подобная сензитивность позволяла им понимать психический мир человека на другом более глубоком уровне. Однако в связи с тем, что тревога оказывает угнетающее воздействие на личность, начинает формироваться глубинный механизм защиты. Именно этот глубинный механизм защиты, по нашему мнению, может оказывать существенное влияние на профессиональный выбор человека. Как мы уже сказали выше, психологические знания, на наш взгляд, могут существенно облегчать контроль над социальной ситуацией и тем самым минимизировать тревогу.

Проблема контроля над социальной ситуацией очень близко, по нашему мнению, стоит с проблемой манипуляции людьми в ситуации терапевтического взаимодействия. Однако в связи с тем, что умение эффективно манипулировать людьми впоследствии трансформируется в навык, данная способность уже реализуется на неосознаваемом уровне в достаточно широком спектре ситуаций социального взаимодействия. В дальнейшем манипулирование людьми идёт уже как бы автоматически. Таким образом, психологические знания позволяют не только более эффективно контролировать социальное окружение, но и манипулировать им.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что выбор профессии психолога не является случайным (как в общем и выбор

большинства других профессий). На наш взгляд, осознаваемыми мотивационными факторами выбора профессии психолога являются: а) помощь себе, стремление разобраться в себе, собственных конфликтах; б) помощь другим, стремление принять участие в разрешении проблем других людей, обратившихся за помощью; в) престижность, необычность и элитарность данной профессии, которая несёт на себе определённый отпечаток таинственности. Неосознаваемыми мотивационными факторами являются следующие, которые во многом являются глубинным продолжением осознаваемых мотивировок: а) минимизация тревоги, порождённой внутриличностными конфликтами; б) мотив власти, являющийся своего рода потребностью в контроле над социальным окружением.

В изложении нашей точки зрения относительно проблемы неосознаваемой мотивации выбора профессии можно заметить некоторый негативизм и озабоченность. Однако это не совсем так. Просто имеется некоторая тревога по поводу того, что вышеперечисленные мотивы далеко не всегда отражаются лучшим образом на людях, обратившихся за помощью (но в наши цели не входит исследование влияния мотивов и мотивации выбора профессии психолога на работу с клиентом). Приведённая выше статистика достаточно красноречиво об этом говорит. Более того, в последнее время на страницах научной и популярной литературы стали появляться рекомендации по выбору и оценке того или иного психолога, где немало говорится об угрозе, которую может нести психотерапевт [54]. Тем не менее, мы склонны во всём этом видеть и положительную сторону.

Наличие внутренних конфликтов, повышенной сенситивности, ранимости может говорить об определённо ином, отличном мировосприятии от среднестатистического индивида. Подобные личностные особенности, по нашему мнению, могут повышать эффективность психологической помощи. Такие особенности могут являться своего рода профессионально важными качествами. Повышенная личностная и ситуативная тревожность,

сенситивность, ранимость говорят о том, что личность гораздо тоньше на более глубоком уровне воспринимает свой внутренний психический мир. И именно это может благоприятно сказываться на эффективности психологической (психотерапевтической) помощи. Фрейд неоднократно говорил, что в бессознательного каждого человека имеется инструмент для понимания бессознательного другого человека. То есть, способность чувствовать на более глубоком уровне свой собственный психический мир может существенно облегчать понимание внутреннего психического мира другого человека.

Описанные выше мотивы не являются единственными мотивационными факторами, обуславливающими выбор профессии психолога. Анализ литературы, наши собственные исследования и наблюдения дают нам основания полагать, что на выбор профессии влияют мотивы, которые в гуманистической психологии называются вершинными.

На наш взгляд, обладание определёнными психологическими знаниями может существенно облегчать процесс самоактуализации, который достаточно выражен у студентов, получающих профессию психолога.

Понятие самоактуализации (в понимании его с т.з. психологии) вышло из недр гуманистического направления в психологии, родоначальниками которого являются персонологи В. Штерн и Г. Олпорт.

Как известно, гуманистическая психология усматривала неполноценность других психологических направлений. Основная критика состояла в том, что более ранние психологические школы избегали конфронтации с действительностью в том виде, как её переживает человек, игнорировали такие конституирующие признаки личности, как её целостность, единство, неповторимость. В результате картина личности предстаёт фрагментарной и конструируется либо как «система реакций» у Скиннера, либо как набор измерений у Гилфорда, агентов типа Я, Оно и Сверх-Я у Фрейда, ролевых стереотипов. Кроме того, личность лишается своей важнейшей характеристики - свободы воли - и выступает только как

нечто определяемое извне: раздражителями, ролевыми предписаниями. Её собственные стремления сводятся к попыткам разрядить внутреннее напряжение, достичь уравновешенности со средой; её сознание и самосознание либо полностью игнорируется, либо рассматривается как поле для выяснения отношений бессознательных сил [72].

Гуманистическая психология выступила как третья сила наряду с бихевиоризмом и психоанализом, призывом которой является понимание человеческого существования во всей его непосредственности на уровне, лежащем ниже той пропасти между субъектом и объектом, которая была создана философией и наукой нового времени. В результате, как считают психологи-гуманисты, по одну сторону этой пропасти оказался субъект, сведённый к «рацио», к способности оперировать абстрактными понятиями, по другую - объект, данный в этих понятиях.

Гуманистическая психология, как считают, например, Л. Хьел, Д. Зиглер, не является строго организованной теоретической системой и ее лучше рассматривать как движение (то есть особую группу теоретических подходов к личности и клинической психологии) [31]. Практически все концепции, вписывающиеся в гуманистическое направление (Маслоу, Роджерс, Оллпорт, Франкл и т.д.), имеют глубокие корни в истории западного философского мышления [74]. Гуманистическая психология глубоко берет свое начало в философских учениях таких авторов, как Серен Кьеркегор, Карл Ясперс, Мартин Хайдеггер, Жан-Поль Сартр и др.

Наиболее важная концепция, которую гуманистические психологии извлекли из экзистенциализма, - это концепция становления. Человек, с точки зрения гуманистической психологии, никогда не бывает статичен, он всегда находится в процессе становления. Таким образом, как свободное существо человек ответственен за реализацию как можно большего числа возможностей, он живёт по-настоящему подлинной жизнью, только если выполняет это условие. Следовательно, с экзистенциально-гуманистической точки зрения, поиск подлинного существования требует чего-то большего,

чем удовлетворение биологических потребностей в еде, сексуальности, агрессии и т.д. Концептуальные положения экзистенциальной направленности и становления личности стали основой для определения понятия самоактуализации, автором которого является А. Маслоу. Самоактуализация, с точки зрения Маслоу, это желание и стремление человека стать тем, кем он хочет стать. Человек, достигший этого высшего уровня, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Таким образом, самоактуализация занимает самый верхний этаж в иерархии потребностей Маслоу, наряду с физиологическими потребностями, потребностью в безопасности, в принадлежности, в самоуважении.

В дальнейших своих изысканиях Маслоу и гуманистическая психология в целом несколько корректируют свои взгляды на природу человека. Прежде всего, это касается категории бессознательного и бессознательных процессов в структуре личности. А.А. Пископфель пишет, что для Маслоу, как и для Фрейда, именно эта инстанция и процессы, связанные с ней, полагаются в качестве непосредственных, глубинных, первичных личностных начал, по отношению к которым все другие её образования имеют вторичный и опосредованный характер. Поэтому большая часть внутренней природы является у Маслоу бессознательной, в смысле З. Фрейда, существующей по законам отрицания, проекции, подавления, вытеснения, цензуры и т.п., сохраняющей в вытесненном состоянии свою энергетику и способность воздействовать на мышление и поведение человека [52].

Из работ самого Маслоу видно, что он в принципе разделяет взгляды Фрейда. Однако, привнося своё видение на эту проблему, он не склонен видеть в бессознательные корни одного лишь зла и природной аморальности. По мнению Маслоу, Фрейд рассматривал бессознательное преимущественно сквозь призму болезни, что и привело к некоторой односторонности психоаналитической теории. Тем не менее, с точки зрения Маслоу, в

бессознательном наряду с факторами, определяющими то или иное отклонение личности от нормы, кроется и конструктивное начало. В частности, он пишет: «Поскольку корни недугов, как оказалось, следует искать главным образом в бессознательном, возникла тенденция воспринимать бессознательное, как нечто плохое, злое, безумное, грязное или опасное. Мы стали думать, что первичные процессы искажают истину. Но сейчас, когда мы открыли, что эти глубины могут быть также источником творчества, искусства, любви, хорошего настроения, игры и даже, в определённом смысле, основанием истины и знания, мы можем начать говорить о здоровом бессознательном, о здоровом регрессе» [37 с.225].

Не углубляясь в критический анализ выше названных психологических школ, можно сказать, что ни психоанализ, ни гуманистическая психология не противоречат друг другу, а рассматривают личность с различных точек зрения, оформляясь в своеобразный гештальт, несущий более всестороннее, полное понимание личности и природы человека. На наш взгляд, данное «примирение» особенно важно, так как именно взаимная дополняемость обоих психологических направлений позволяет сформировать несколько иной аспект в интерпретации внутреннего психического мира личности.

Подводя определённый итог теоретическому анализу мотивации выбора психологической профессии, мы считаем целесообразным обратить внимание

на своего рода ведущую идею, которая оформилась в процессе работы над данной главой: профессиональный выбор - есть логическое продолжение реализации фундаментальных потребностей личности. Собственно говоря, данная мысль не нова. Примерно в той же плоскости лежат основные положения теории Сьюпера, который рассматривает профессиональное становление человека, как длительный жизненный процесс, оно формируется под воздействием ряда факторов внешней среды, среди которых первостепенное значение отводится субъективным факторам.

С точки зрения Д. Сьюпера, процесс профессионального становления индивидуально своеобразен и определяется неповторимостью тех условий, в которых он протекает. Вместе с тем в нем можно выделить ряд типичных этапов, такие, как этап роста, поиска, упрочнения, стабилизации и спада. Большое место в профессиональном определении отводится процессу самопонимания личностью себя как профессионала [82].

Необходимо также обратить внимание на то, что в последние годы особое внимание стало уделяться самому процессу подготовки специалистов помогающих профессий, где акцент делается на личностную составляющую готовности к данной профессии, на приобретение умений и навыков работы с собственным внутренним миром. Данные тенденции в последнее время наметились и в отечественной подготовке психологов. Так, в учебный план стали вводиться такие дисциплины, как «Социально-психологический тренинг», «Специализированный тренинг и супервизия» и т.д. Большие усилия в этом направлении прилагает Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, членом которой является и сам автор, где серьёзное внимание уделяется личностной подготовке молодых психотерапевтов, их личностной готовности к практической работе. Более того, в последнее время начинает подниматься вопрос об изменении системы отбора абитуриентов в вузы на психологические специальности (Интервью с и А. А. Грачёвым, Членом Координационного совета СПбПО. Критика нынешней системы поступления в вуз заключается в её неспособности оценить творческий потенциал абитуриента и его личностные особенности, так необходимые в дальнейшей учёбе и работе. О проблеме личностной подготовки специалистов говорят представители и иных помогающих профессий. Так, например, Кайгородова Л. А., говоря о специфике работы социальных работников, указывает на необходимость уметь работать и регулировать собственную психоэмоциональную сферу (Л.А. Кайгородова. Личностный рост социального работника - основа профессионализма. Интернет ресурс). Шептенко П.А., рассматривая проблемы подготовки

социальных педагогов в вузе, указывает на необходимость интеграции опыта подготовки различных высших учебных заведений и создание более современной системы, отвечающей реалиям сегодняшнего дня и происходящим изменениям в нашем обществе.

О необходимости формирования механизмов саморегуляции, личностного роста, способности к самопознанию говорит Г.Н. Траилин, указывая на то, что данные механизмы являются основой успешного профессионального развития, а развитие последних, есть основная задача педагога, ведущего учебный процесс переподготовки в контексте специальностей социономического типа [62].

О важности коррекции системы подготовки психологов-практиков, где серьёзное внимание должно уделяться развитию профессиональной субъективности будущего специалиста и формированию механизмов взаимодействия, подробно говорит М.М. Силенок [58]. Личностная составляющая, её особенности и изменения в процессе профессионального обучения явились предметом глубоко изучения в диссертационных работах Л.И. Ожиговой и др. [46]

О нюансах подготовки психолога говорят и зарубежные психологи. И, что немаловажно, многие из них, также обращают своё внимание не столько на гностическую подготовку, сколько на личностную, о которой мы в нашей работе говорили неоднократно. М. Сох, например, говорит, что жизненный опыт консультанта интегрируется с возрастающим багажом профессиональных знаний на основании углубленного самопознания. Даже отлично подготовленному консультанту не одинаково легко со всеми людьми, зато ему гарантирован душевный комфорт [30].

Кочюнас также указывает, что в процессе подготовки психологу необходимо исследовать собственную личность и профессионально самоосознать себя. Лучше будет, если данное познание будет проходить направленно под руководством уже опытных специалистов. Таким образом, психолог не только профессионально познаёт себя, но и непосредственным

образом знакомится с теми переживаниями и ощущениями, которые переживает пациент или клиент [30].

Достаточно подробно пытался охарактеризовать личность эффективного терапевта и Г. Корей. Здесь в частности выделяются следующие доминирующие качественные характеристики личности группового терапевта: быть примером для участников группы; эмоциональное участие в группе; открытость; умение принимать агрессию; личная сила; стремление к новому опыту; чувство юмора; находчивость; самопознание.

Не вызывает сомнений тот факт, что профессиональный выбор и профессиональная направленность личности во многом обусловлены личностной составляющей субъекта профессиональной деятельности, формирование которой шло под влиянием целого ряда средовых факторов. Особое место в личностной составляющей субъекта профессиональной деятельности занимает её мотивационная основа, так как именно она в дальнейшем определяет реализацию основных потребностей личности, развитие личности в том или ином направлении, профессиональную и просто человеческую линию развития. Поэтому психологический анализ профессиональной мотивации позволяет уточнить пути профессиональной направленности личности и при необходимости скорректировать ход её реализации. Анализ неосознаваемых сторон профессиональной мотивации позволяет ответить на ряд вопросов, связанных с глубинными побуждениями человека, с его глубинными потребностями и особенностями их формирования.

Выводы по Главе 1

1. В основе теоретического осмысления проблемы удовлетворенности учебной студента в вузе лежит понимание учебно-образовательной деятель-

ности как деятельности по удовлетворению потребностей, с одной стороны, и как деятельности в системе общественного разделения труда, с другой.

2. Удовлетворенность учебной деятельностью - эмоционально оценочное отношение студентов к условиям и результатам учебной деятельности.

3. Интегральное понятие удовлетворенности учебной деятельностью отражает сложное переплетение сформировавшихся в ходе социализации на всех ее этапах ожиданий относительно социального статуса, профессии, специальности, конкретной учебно-образовательной ситуации и оценки возможности их реализации. При этом такая оценка окончательно может быть сформирована и впоследствии изменяться только в процессе профессиональной деятельности в конкретной рабочей ситуации, т.е., после завершения активного этапа социализации.

4. При анализе удовлетворенности учебной деятельностью следует различать общую и частную удовлетворенность. Под частной удовлетворенностью будем понимать меру реализации индивидом своих ожиданий от конкретного элемента общей структуры удовлетворенности. Исходя из сказанного, удовлетворенность учебной деятельностью в вузе следует отличать от удовлетворенности выбранной профессией, специальностью, статусом.

5. Анализ литературы показывает, что есть основание рассматривать характерологические черты и ценностные ориентации в рамках общего понятия «черты личности». Черты личности - это устойчивые диспозиции индивида к определенному поведению в определенном широком или узком классе ситуаций, сложившиеся в ходе формирования индивидуального опыта на основе взаимодействия факторов индивидуальной конституции, среды и собственно личностной смысловой активности.

6. Обобщая данные литературных источников, предполагается следующая совокупность факторов значимых для профессиональной деятельности психолога: 1) специальные способности (особенности когнитивно-эмоциональной сферы); 2) черты личности; 3) представления о

профессиональной сфере, а именно степень осознания мотивов, задач и сложностей профессиональной деятельности.

7. Выбор профессии психолога не является случайным. Осознаваемыми мотивационными факторами выбора профессии психолога являются: а) помощь себе, стремление разобраться в себе, собственных конфликтах; б) помощь другим, стремление принять участие в разрешении проблем других людей, обратившихся за помощью; в) престижность, необычность и элитарность данной профессии, которая несёт на себе определённый отпечаток таинственности. Неосознаваемыми мотивационными факторами являются следующие, которые во многом являются глубинным продолжением осознаваемых мотивировок: а) минимизация тревоги, порождённой внутриличностными конфликтами; б) мотив власти, являющийся своего рода потребностью в контроле над социальным окружением.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА СВЯЗИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

2.1. План эмпирического исследования и описание выборки

Целью данного исследования было изучение взаимосвязи удовлетворенности учебной деятельностью и черт личности студентов-психологов.

Объект исследования - удовлетворенность учебной деятельностью.

Предмет исследования - связь удовлетворенности учебной деятельностью с чертами личности.

Были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. У студентов-психологов существует связь между удовлетворенностью учебной деятельностью и такими чертами личности как «экстраверсированность» и «контролирование».

2. У студентов-психологов существует связь между удовлетворенностью избранной профессией и чертой «привязанность».

Исходя из теоретического анализа проблемы, был разработан план эмпирического исследования, который включал следующие этапы:

1. Формирование выборки и подбор методик для диагностики уровня удовлетворенности учебной деятельностью, выраженности черт личности и мотивов поступления в вуз на психолога.

2. Проведение диагностики уровня удовлетворенности учебной деятельностью, выраженности личностных черт и мотивов получения психологического образования.

3. Обработка и анализ результатов.

4. Определение взаимосвязей между удовлетворенностью учебной деятельностью и чертами личности студентов-психологов.

Эмпирическое исследование взаимосвязи удовлетворенности учебной деятельностью и черт личности проходило на базе Уральского федерального университета имени Б.Н. Ельцина в период с октября по декабрь 2018 года. В исследовании приняли участие 82 студента-психолога, в том числе 15 студентов мужского пола (18,2%) и 67 – женского (81,1%). Возраст испытуемых варьировал в диапазоне от 17 лет до 25 лет, средний возраст по выборке – 20 лет. К юношескому возрасту (16-20 лет) принадлежит 73 испытуемых (89,2%), к первому зрелому возрасту (21-35) 9 испытуемых (10,9%). Выборка включала 11 студентов-психологов 1 курса (13,4%), 43 студента-психолога 2 курса (52,4%), 22 студента-психолога 3 курса (26,8%) и 6 студентов-психологов четвертого курса (7,3%).

Испытуемые были ознакомлены с целью исследования и правилом конфиденциальности. Бланки с методиками распечатывались индивидуально на каждого респондента, они были анонимны, в них указывались только пол, возраст и основа обучения.

2.2. Выбор и обоснование методик

Для выявления различных аспектов удовлетворенности учебной деятельностью, выраженности черт личности и мотивов поступления в вуз на психолога были использованы следующие методики:

1. Пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (методика 5PFQ). Адаптация А.Б. Хромова. (Приложение 1).
2. Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности (УУД) Л.В. Мищенко (Приложение 2).
3. Анкета «Мотивы получения психологического образования» (Приложение 3).

Методика **«Пятифакторный личностный опросник» (5PFQ)**, адаптированная А.Б. Хромовым в 2000 г., предназначена для измерения выраженности пяти черт личности: экстраверсии, привязанности,

контролирования, эмоциональности и игривости. В процессе стандартизации опросника, в котором использовались различные статистические методы, включающие корреляционный и факторный анализ, была подтверждена пятифакторная его структура. Вычисление коэффициентов альфа Кронбаха показало внутреннюю согласованность параметров опросника. Полученные данные сравнивались с характеристиками теста Х. Тсуйи и другими стандартизированными личностными диагностическими методиками (тестами Кэттелла, Айзенка, MMPI).

Проверка на надежность пятифакторного опросника осуществлялась методом повторного тестирования одних и тех же испытуемых. Интервал между тестированием составил четыре с половиной месяца. Ретестовая проверка показала, что большинство факторов имеют высокую надежность (уровень значимости - 1% и выше).

Пятифакторный опросник личности представляет собой текстовый набор 75-и противоположных по значению стимульных высказываний, характеризующих поведение человека в типичных жизненных ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются его личностные черты. Стимульный материал разделен пятиступенчатой оценочной шкалой Лайкерта, которая позволяет измерять степень выраженности каждого признака. Всего в опроснике 150 фраз, оценки которых группируются в 25 биполярных первичных фактора, состоящих из 6 утверждений каждый, сгруппированных, в свою очередь, в 5 обобщенных факторов. Испытуемому предлагается внимательно прочесть высказывания и определить, какая их часть больше соответствует особенностям личности испытуемого. Если левая, то респонденту предлагается использовать символы «-2» и «-1» шкалы, если респонденту больше подходит правая часть высказывания, то используется правая часть шкалы (2 и 1 без знака «-»). Цифрами респондент отражает степень выраженности оцениваемого признака: «2» - сильно выражено, «1» - слабо выражено.

Обработка результатов происходит следующим образом: после того, как все утверждения оценены их необходимо перевести в баллы. Для этого первичные сырые оценки -2, -1, 0, 1, 2 заменяются соответствующими баллами 5, 4, 3, 2, 1. Переводные баллы заносятся в правую ячейку бланка ответов, которые в дальнейшем суммируются по вертикали, и, таким образом, получаются тестовые параметры личности. Каждый первичный компонент - фактор состоит из суммы трех балльных оценок. Например, фактор 1.1 активность - пассивность, это сумма баллов, полученная на стимулы 1, 6 и 11. Вторичный фактор - это сумма пяти первичных факторов. Для того, чтобы получить факторы необходимо суммировать по вертикали, переведенные в баллы стимульные оценки. Полученные, таким образом, тридцать факторов (пять вторичных и двадцать пять первичных) в дальнейшем используются для интерпретации результатов тестирования.

Целью обработки результатов является определение индивидуальной выраженности черт личности.

Уровни выраженности черт личности:

- 15-40 – низкая выраженность;
- 41-50 – средняя выраженность;
- 51-75 – высокая выраженность.

«Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности Л.В. Мищенко» позволяет диагностировать актуальный уровень удовлетворенности различными аспектами обучения студента. Было установлено, что опросник обладает большой ретестовой надежностью. Также, тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» подвергался экспертизе с целью проверки на концептуальную (содержательную) валидность. Экспертами явились ведущие специалисты общей и педагогической психологии, психологии развития и управления, психологии консультирования. Им было предложено оценить тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» по трем аспектам: 1. Насколько предлагаемый набор субшкал релевантен понятию

«удовлетворенность учебной деятельностью»? 2. Насколько полны и непротиворечивы выделенные субшкалы? 3. Насколько логично присутствие каждого пункта опросника в соответствующих субшкалах? Все акты экспертизы содержат положительные оценки теста-опросника «Удовлетворенность учебной деятельностью». Имевшиеся в них критические замечания были учтены при доработке опросника.

Автором данной методики получены свидетельства о конструктивной валидности из совокупности исследовательских результатов. Изучались удовлетворенность избранной профессией (Реан А.А.), преобладающие мотивы (приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома) учебной деятельности студентов (Ильина Т.И.), «автономность-зависимость» (Прыгин Г.С.) личности студента в учебной деятельности.

Методика состоит из 70 утверждений эмоционально-оценочного характера и предложенных вариантов ответа. Испытуемый может либо согласиться, либо отвергнуть утверждение с разной степенью уверенности. Испытуемому предлагаются следующие формы ответов: «верно»; «пожалуй, верно»; «пожалуй, неверно»; «неверно».

Основная (суммарная) шкала «Общая удовлетворенность учебной деятельностью» (70 пунктов) подразделяется на 6 субшкал:

- Шкала удовлетворенности содержанием учебного процесса (15 утверждений);
- Шкала удовлетворенности воспитательным процессом (11 утверждений);
- Шкала удовлетворенности избранной профессией (11 утверждений);
- Шкала удовлетворенности взаимоотношениями с однокурсниками (11 утверждений);
- Шкала удовлетворенности взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета, вуза (11 утверждений);
- Шкала удовлетворенности бытом, бюджетом, досугом, здоровьем (11 утверждений).

Для обработки результатов исследования используется ключ, который сравнивается с ответами испытуемого. Каждый ответ оценивается по четырехбалльной системе:

- неверно - оценивается в 1 балл;
- пожалуй, неверно - оценивается в 2 балла;
- пожалуй, верно - оценивается в 3 балла;
- верно - оценивается в 4 балла.

В соответствии с ключом подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале и делится на общее количество пунктов (высказываний-утверждений) каждой шкалы.

Полученные в процессе обработки ответов испытуемого результаты расшифровываются следующим образом:

От 1 до 1,5 баллов - полная неудовлетворенность, учебная деятельность идет неблагоприятно.

От 1,6 до 2,5 баллов - учебная деятельность идет недостаточно благополучно.

От 2,6 до 3,5 баллов - учебная деятельность протекает в пределах нормы, но не дает возможности реализовать все свои способности.

От 3,6 до 4 баллов - обучение идет благополучно, студент испытывает удовлетворение от общения с однокурсниками, преподавателями, уверен в своей будущей профессиональной востребованности, его запросы не превышают бытовую и бюджетную реальность.

Анкета **«Мотивы получения психологического образования»**, разработанная автором данного исследования, направлена на изучение мотивов поступления в вуз на кафедру психологии. Анкета содержит 17 вопросов и позволяет диагностировать степень влияния различных мнений, так или иначе повлиявших на решение поступить в вуз, главные причины поступления в вуз, дальнейшие планы после окончания университета, оценку студента вероятности работы психологом в будущем,

степень вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность. Также, при заполнении анкеты, указываются курс, возраст и пол респондента.

Для статистической обработки полученных данных применялась программа IBM SPSS statistics 23. Для анализа применялся ранговый коэффициент корреляции Ч. Спирмена для выявления связи между переменными.

Результаты исследования и их анализ будут представлены в соответствии с поставленными задачами.

2.3. Анализ и интерпретация результатов

2.3.1. Результаты исследования удовлетворенности учебной деятельностью по методике «Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельности (УУД)»

Изначально нами были изучены показатели удовлетворенности учебной деятельностью. Полученные результаты представлены на рисунке 1.

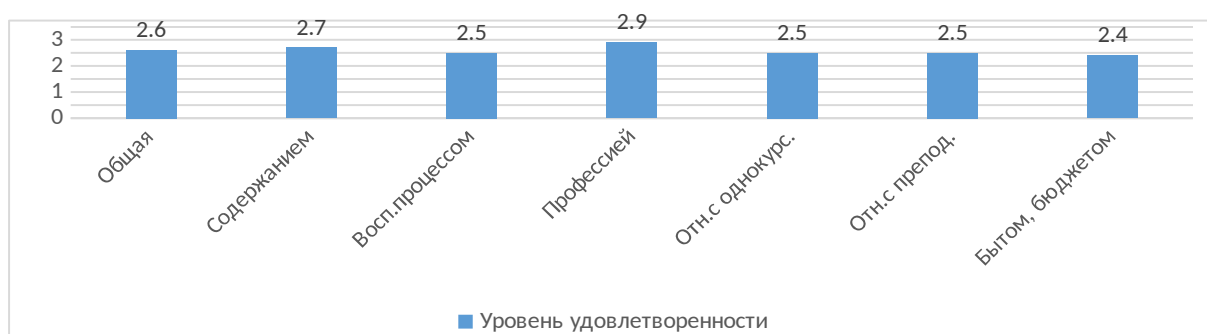


Рисунок 1. Выраженность показателей удовлетворенности учебной деятельностью студентов (max = 4)

Исходя из полученных данных можно говорить о том, что в целом степень удовлетворенности учебной деятельностью говорит о том, что она протекает в пределах нормы, но не дает студентам возможности реализовать все свои способности, имеет место некоторая неудовлетворенность лишь в

отдельных областях учебно-профессиональной деятельности. Например, неудовлетворенность характерна для быта, бюджета и досуга студентов. Это говорит о том, что студентам не хватает свободного времени для отдыха от учебы.

Наиболее высокая удовлетворенность наблюдается в сфере избранной профессии, то есть студенты в основном довольны выбором своей будущей специальности.

Данные о количестве испытуемых с разными уровнями удовлетворенности учебной деятельностью по выборке в целом представлены в таблице № 1.

Таблица 1

Количество студентов с разными уровнями удовлетворенности учебной деятельностью учебной деятельностью (%)

n=82

Шкала удовлетворенности	Степень общей удовлетворенности учебной деятельностью			
	неудовлетворительный	заниженный	средний	высокий
Общая удовлетворенность учебной деятельностью	0%	49,3%	50,7%	0%
Содержанием учебного процесса	0%	32,3%	66,2%	0%
Воспитательным процессом	4,6%	46,2%	46,%	3%
Избранной профессией	0%	26,2%	64,6%	9,2%
Взаимоотношениями с однокурсниками	3%	53,9%	38,5%	4,6%
Взаимоотношениями с преподавателями и руководителями факультета	0	50%	50%	0%
Бытом, бюджетом,	4,6%	64,6%	29,2%	1,6%

досугом, здоровьем				
--------------------	--	--	--	--

Общая удовлетворенность учебной деятельностью связана с отношением студентов ко всем аспектам учебной деятельности: учебному и воспитательному процессу, избранной профессии, к однокурсникам, преподавателям и руководителям вуза, к бытовым условиям, материальному обеспечению, организации досуга и состоянию здоровья. Результаты исследования по шкале «общая удовлетворенность учебной деятельностью» показали в целом средний уровень удовлетворенности учебной деятельностью у студентов. Половина респондентов (50,7%) оценивает его как средний, половина (49,3%) как заниженный. Стоит отметить, что абсолютно удовлетворенных и абсолютно неудовлетворенных учебной деятельностью студентов по шкале «общая удовлетворенность учебной деятельностью» не выявлено.

По шкале «удовлетворенность содержанием учебного процесса» у 66,2% студентов преобладают средние значения, что свидетельствует об удовлетворенности этих студентов тем, насколько учебный процесс обеспечивает образовательные потребности в соответствии с их склонностями, интересами и возможностями. Студенты с заниженным уровнем по этой шкале (32,3%) не в полной мере удовлетворены содержанием учебного процесса. Они считают, что учебный процесс не в полной мере способствует развитию творческого, интеллектуального потенциала и не способен сформировать необходимые профессиональные качества. Абсолютно удовлетворенных и абсолютно неудовлетворенных содержанием учебного процесса студентов выявлено не было.

Анализ результатов по шкале «удовлетворенность воспитательным процессом» выявил, что для 46% студентов характерен средний уровень удовлетворенности. Заниженный уровень удовлетворенности по данному показателю характерен так же для 46% студентов. У 4,6% студентов отмечается абсолютная неудовлетворенность воспитательным процессом.

Эти студенты не удовлетворены тем, насколько воспитательная работа помогает научиться успешно жить в данном обществе, стать преуспевающим современником данной эпохи и удачливым сверстником своего поколения. Также, следует отметить, что у 3% студентов отмечается высокий уровень удовлетворенности.

По шкале «удовлетворенность избранной профессией» большинство студентов (66,2%) обладают средним уровнем удовлетворенности. Для 3% студентов характерен высокий уровень удовлетворенности. Такие студенты оценивают избранную профессию, как способствующую самораскрытию, самоактуализации, дающую возможность в полном объеме реализовать свои способности. У 26,2 % отмечается заниженный уровень удовлетворенности избранной профессией. Абсолютно неудовлетворенных избранной профессией студентов выявлено не было.

Шкала «удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками» связана с психологическим климатом в учебной группе: преобладают ли доброжелательность и взаимные симпатии, есть ли возможность выражать собственное мнение, возникает ли желание вместе проводить свободное время и т.д. У большинства студентов (53,9%) по данной шкале отмечаются заниженные показатели. Это говорит о недостаточной удовлетворенности студентов взаимоотношениями со своим коллективом. При этом у 38,5% студентов отмечается средний уровень удовлетворенности по данному показателю. Абсолютно неудовлетворенными взаимоотношениями с однокурсниками являются 3% студентов.

Шкала «удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями и руководителями факультета» демонстрирует, насколько профессорско-преподавательский состав, деканат и ректорат умеют вселить уверенность в себя, учитывают индивидуальные особенности каждого студента, способствуют интеллектуальному развитию, проявляют заботу и уважение к каждому студенту. По данной шкале одна половина студентов (50%) имеет

средний уровень удовлетворенности, вторая (50%) – заниженный уровень удовлетворенности.

По шкале «удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем» у 64,6% студентов преобладают заниженные значения, что свидетельствует о заниженной удовлетворенности этих студентов тем, как протекает их быт, малом количестве свободного времени, отсутствии сил и энергии. При этом каждый третий студент имеет средние значения по данной шкале, что говорит о достаточном количестве свободного времени, времени на отдых и удовлетворенности состоянием своего здоровья.

Таким образом, можно говорить о среднем уровне удовлетворенности учебной деятельностью в данной студенческой выборке, абсолютно удовлетворенных и абсолютно неудовлетворенных учебной деятельностью студентов выявлено не было. Схожие данные были получены в ряде других исследований удовлетворенности учебной деятельностью у студентов [84,85].

2.3.2. Результаты исследования выраженности черт личности по методике «Пятифакторный личностный опросник» (5PFQ)»

Данные о количестве студентов с разной выраженностью черт личности по выборке в целом представлены в таблице № 2.

Таблица 2

Количество студентов с различной степенью выраженности личностных черт (%)

n=82

Личностные черты	Низкая выраженность	Средняя выраженность	Высокая выраженность
Экстраверсия	21,5	36,9	41,5
Привязанность	18,5	35,4	46,1

Контролирование	10,8	36,9	52,3
Повышенная эмоциональность	15,4	21,5	63,1
Игривость	4,6	24,6	70,8

Рассмотрим полученные данные более подробно. На рисунке 2 представлены данные о количестве испытуемых с разным уровнем выраженности черты «экстраверсия».

n=82

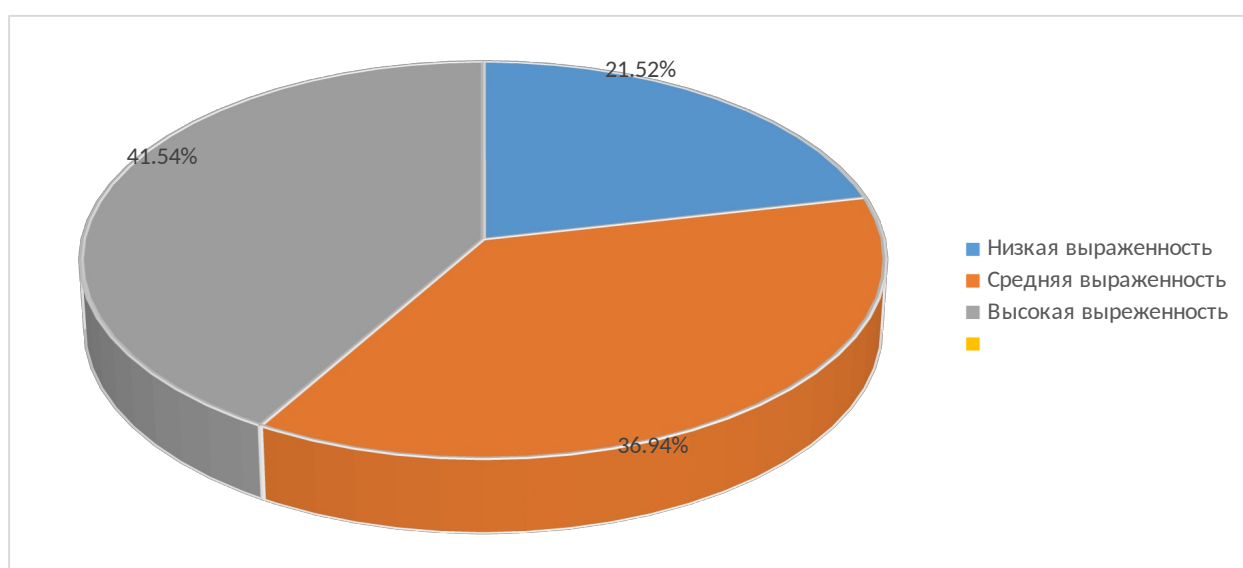


Рисунок 2. Процентное распределение студентов с разной выраженностью черты «экстраверсия», %

Из рисунка 2 видно, что для 41,5% студентов характерен высокий уровень экстраверсии. Такие студенты отличаются общительностью, любят развлечения и коллективные мероприятия, имеют большой круг друзей и знакомых, ощущают потребность общения с людьми, с которыми можно поговорить и приятно провести время, стремятся к праздности и развлечениям.

Низкий уровень экстраверсии присущ для 21,5% студентов. Таких студентов можно назвать интровертами. Основными их особенностями можно считать отсутствие уверенности в отношении правильности своего поведения и невнимание к происходящим вокруг событиям, большая опора на собственные силы и желания, чем на взгляды других людей.

Средний уровень экстраверсии отмечается у каждого третьего студента-психолога.

На рисунке 3 представлены данные о количестве испытуемых с разным уровнем выраженности черты «привязанность».

n=82

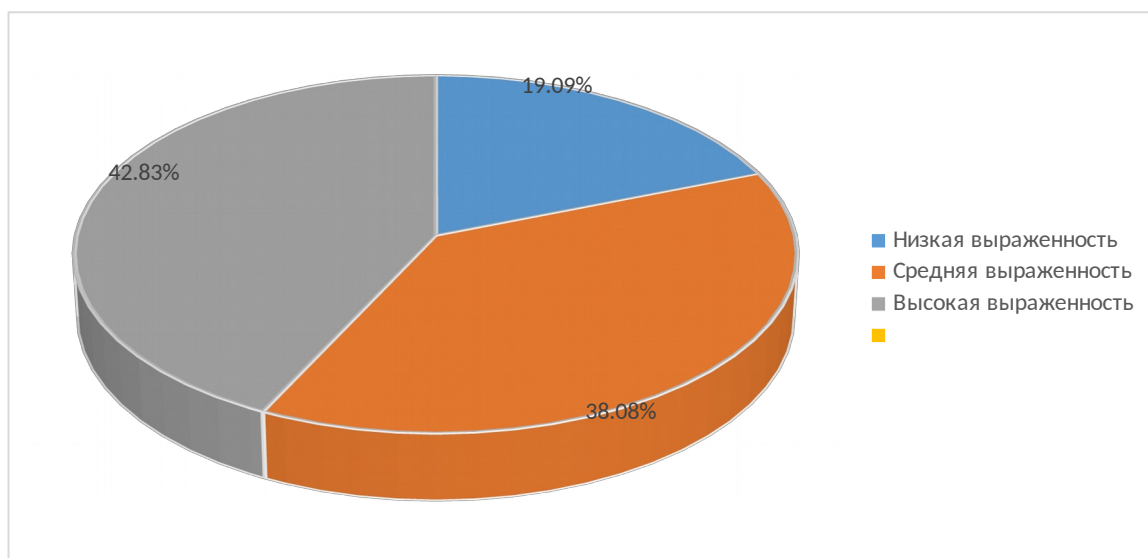


Рисунок 3. Процентное распределение студентов с разной выраженностью черты «привязанность», %

Анализируя рисунок 3 можно отметить, что для 41,5% характерен высокий уровень черты «привязанность». О таких студентах можно сказать, что они имеют социальную направленность. Как правило, они добрые, отзывчивые, хорошо понимают других людей, чувствуют личную ответственность за их благополучие, терпимо относятся к недостаткам

других людей, а также умеют сопереживать и радоваться успехам других людей. Данная черта является профессионально важным качеством психолога-практика.

Низкие значения по данному показателю присущи 18,5% студентов из данной выборки. Это значит, что данные студенты предпочитают держать дистанцию, иметь обособленную позицию при взаимодействии с другими. Они избегают общественных поручений, небрежны в выполнении своих обязанностей и обещаний. Они холодно относятся к другим людям, часто не понимают тех, с кем общаются. У 36,9% студентов-психологов отмечается средняя выраженность черты «привязанность».

На рисунке 4 представлены данные о количестве испытуемых с разным уровнем выраженности черты «контролирование».

n=82

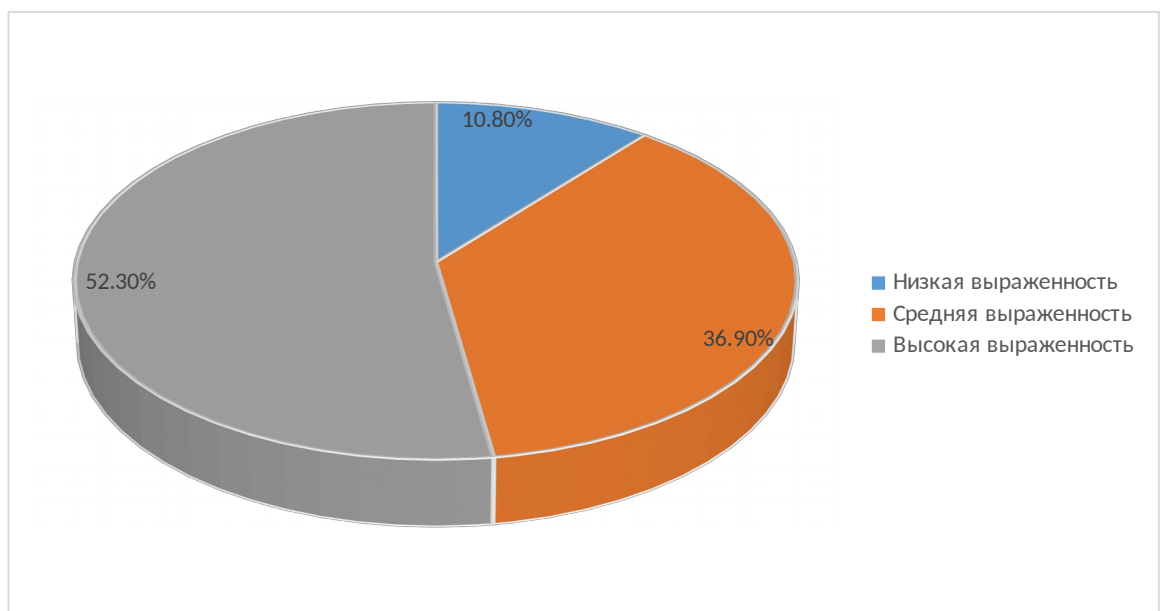


Рисунок 4. Процентное распределение студентов с разной выраженностью черты «контролирование», %

Из рисунка 4 можно заключить, что половина студентов-психологов из данной выборки (52,3%) имеет высокую выраженность черты «контролирование». Таких студентов можно охарактеризовать, как добросовестных, ответственных, обязательных, точных и аккуратных в делах. Они придерживаются моральных принципов, не нарушают общепринятых норм поведения в обществе и соблюдают их даже тогда, когда нормы и правила кажутся пустой формальностью. Средние показатели черты «контролирование» характерны для каждого третьего студента-психолога.

Низкая выраженность данной черты характерна лишь для 10,8% студентов из данной выборки. Человек, имеющий низкую оценку по этому фактору, редко проявляет в своей жизни волевые качества, он живет, стараясь не усложнять свою жизнь и ищет «легкой жизни».

На рисунке 5 представлены данные о количестве испытуемых с разным уровнем выраженности черты «повышенная эмоциональность».

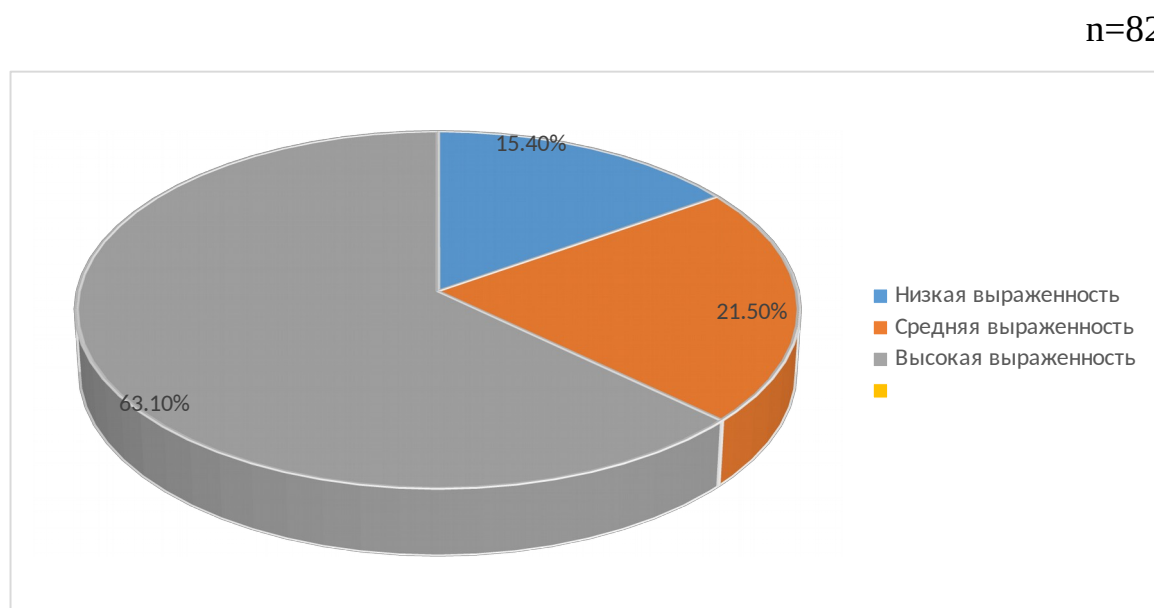


Рисунок 5. Процентное распределение студентов с разной выраженностью черты «повышенная эмоциональность», %

Анализируя рисунок 5 можно прийти к выводу, что большинству студентов-психологов (63,1%) присуща высокая выраженность черты «повышенная эмоциональность». Высокие значения по данному показателю характеризуют лиц, неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. В поведении это проявляется как отсутствие чувства ответственности, в уклонении от реальности, в капризности. Такие люди чувствуют себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями. Их поведение во многом обусловлено ситуацией.

Низкий уровень данного показателя характерен лишь для 15,4% студентов. При низком уровне по данному показателю можно говорить об эмоциональной сдержанности и устойчивости. Студентов с низкими значениями по данной шкале можно охарактеризовать, как самодостаточных, уверенных в своих силах, эмоционально зрелых, смело смотрящих в лицо фактам, спокойных, не поддающихся колебаниям настроения.

На рисунке 6 представлены данные о количестве испытуемых с разным уровнем выраженности черты «игривость».

n=82

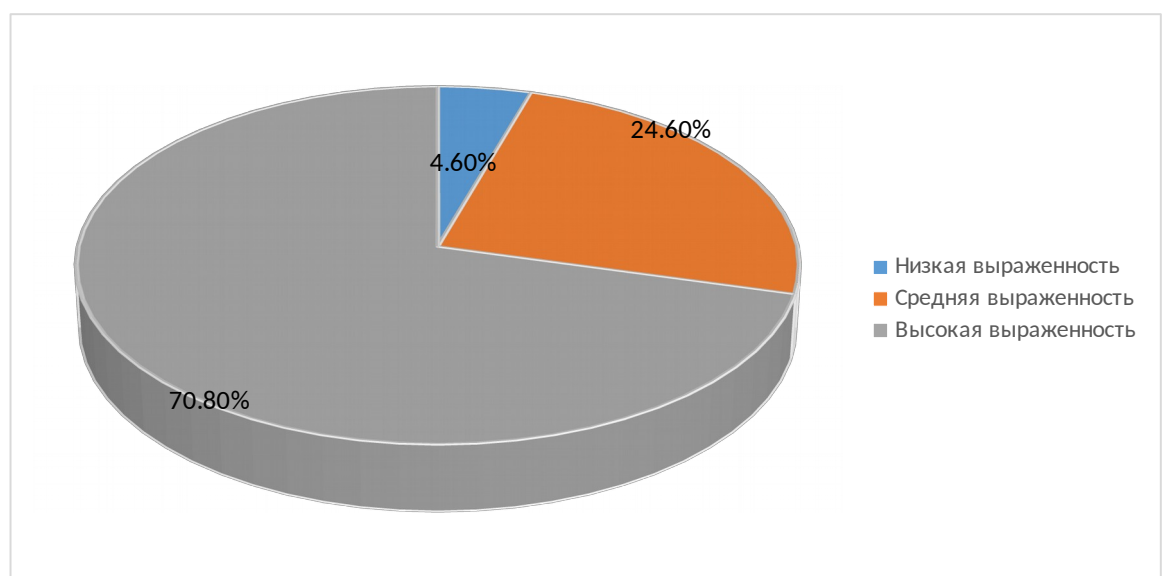


Рисунок 6. Процентное распределение студентов с разной выраженностью черты «игривость», %

Как видно на рисунке 6, абсолютному большинству студентов (70,8%) присуща высокая выраженность черты «игривость». Для студента с такой чертой характерно легкое отношение к жизни. Он производит впечатление беззаботного и безответственного, которому сложно понять тех, кто рассчитывает каждый свой шаг, отдавая все свои силы созданию материального благополучия. Также, человек с высокими показателями по данной шкале отличается высокой любознательностью и открытостью новому опыту.

Для 4,6% студентов характерен низкий уровень черты «игривость». Низкие значения по данному фактору говорят о практичности респондентов. Таких людей можно охарактеризовать как трезво и реалистично смотрящих на жизнь. Такой человек часто озабочен своими материальными проблемами, упорно работает и проявляет завидную настойчивость, воплощая в жизнь свои планы.

Таким образом, можно говорить о том, что для большинства студентов из данной выборки характерна высокая выраженность таких черт как «игривость» и «повышенная эмоциональность». Высокий уровень черты «игривость» характеризует студентов-психологов как любознательных и открытых новому опыту. В ходе литературного анализа мы пришли к выводу, что данные качества являются профессионально важными качествами психолога-теоретика. Можно предположить, что высокая выраженность этой черты в какой-то мере повлияла на выбор студентами направления «психология».

Большой процент студентов с высокой выраженностью черты «повышенная эмоциональность», которых можно охарактеризовать как импульсивных и неспособных справиться с жизненными трудностями, можно объяснить предположением о том, что часть абитуриентов поступает в вуз на психолога с целью разобраться со своими собственными

проблемами, понять себя. Так, например, исследование Иконниковой О.М. и Пучковой Е.Б. показывает наличие достоверной связи между личностными проблемами студентов-психологов и выбором ими своей будущей профессии [89].

2.3.3. Результаты анкеты «Мотивы получения психологического образования»

Данные о причинах получения психологического образования по выборке в целом представлены на рисунке 7.

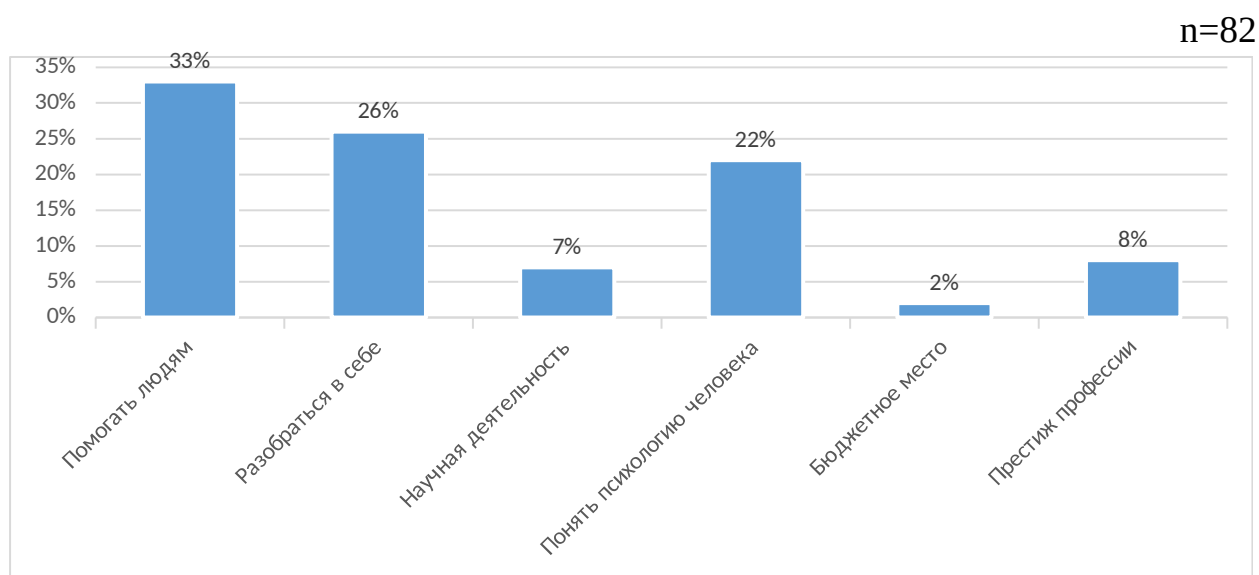


Рисунок 7. Процентное распределение популярности различных мотивов получения психологического образования, %

Из рисунка 7 видно, что самыми популярными мотивами получения психологического образования являются помощь другим людям (33%), возможность разобраться в себе, решить свои личные проблемы (26%) и понять психологию человека (22%). Это значит, что у большинства

студентов преобладают альтруистические мотивы, а также мотивы, связанные с разрешением своих личных проблем. Полученные данные о преобладании альтруистических мотивов, а также мотивов, связанных с самопомощью, не являются удивительными и совпадают с данными исследования У.Н. Бажиной о мотивах поступления на специализацию «Психология» [86].

На рисунке 8 представлены средние данные об оценке студентами-психологами степени влияния различных мнений (личное, родственников, друзей, известных людей) на их выбор специальности.

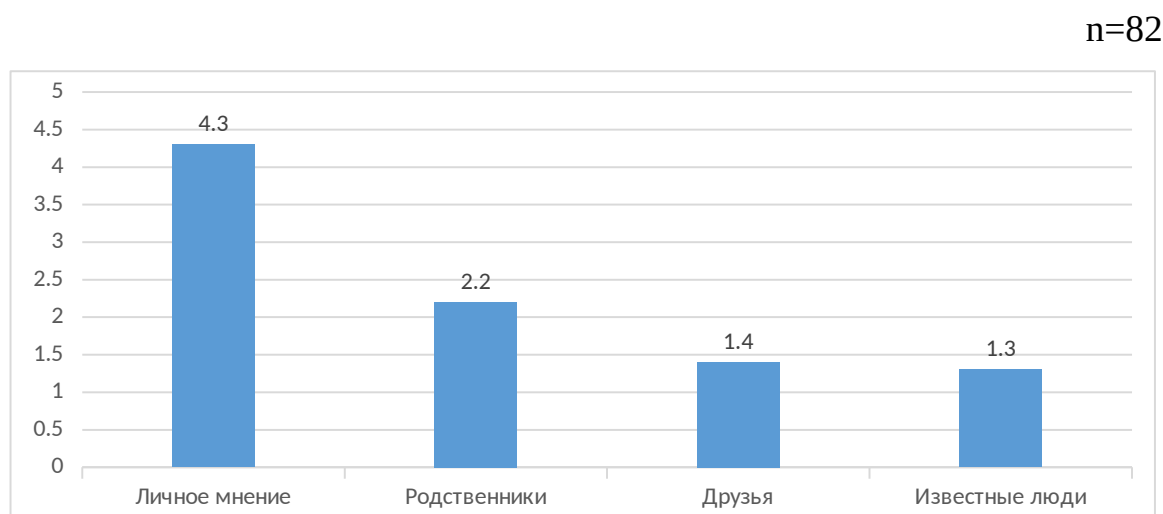


Рисунок 8. Средние данные оценки студентами влияния различных мнения на их выбор профессии (max=5)

Из рисунка 8 следует, что личное мнение в выборе своей будущей профессии сыграло для студентов-психологов из данной выборки ключевую роль. Меньшее значение в выборе специальности сыграли родственники и друзья, мнение известных людей почти не оказало влияния на выбор специальности. Данный факт характеризует студентов-психологов из данной выборки как самостоятельных и ответственных за свой личный выбор.

На рисунке 9 представлены данные о дальнейших планах студентов после окончания университета.

n=82

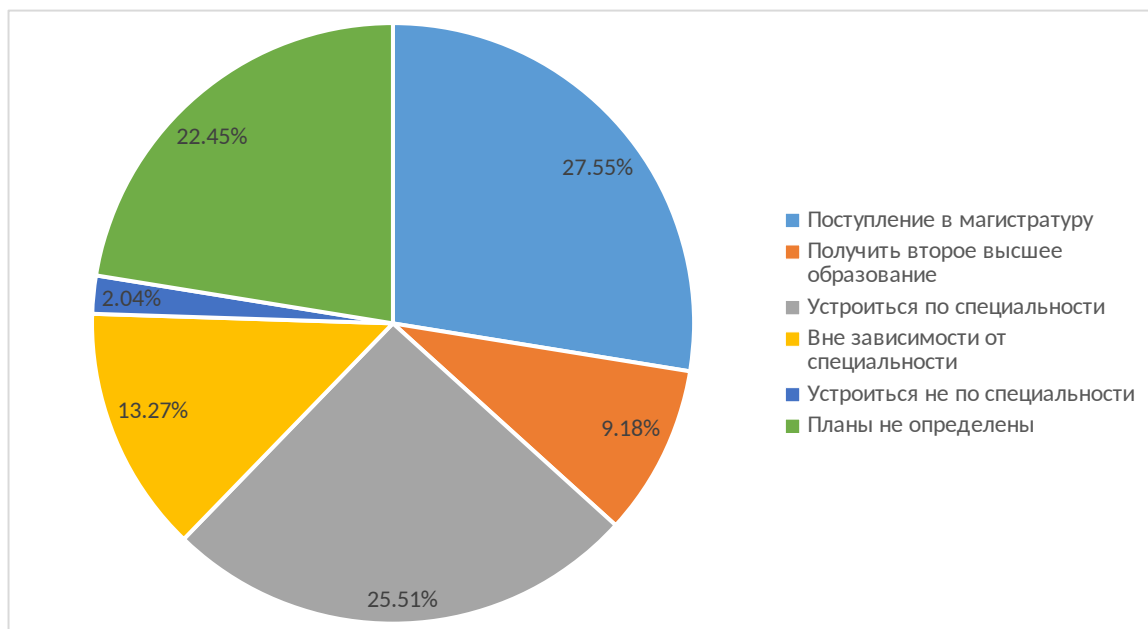


Рисунок 9. Процентное распределение планов студентов после окончания обучения, %

Из рисунка 9 можно заключить, что 27% студентов после окончания обучения хотят продолжить обучение в магистратуре. Каждый пятый студент, после окончания обучения, стремится устроиться на работу по специальности психолога. Часть студентов (13%) желает устроиться на любую работу, вне зависимости от того, будет ли она связана с психологией или нет. Некоторая часть (9%) хочет получить второе высшее образование. Лишь небольшая часть студентов-психологов (2%) категорически не желает связывать свое будущее с работой психологом. Стоит также отметить, что 25% студентов не определили свои планы на будущее.

Таким образом, согласно данным анкеты, можно заключить, что основными мотивами получения психологического образования в данной

выборке являлись альтруистические мотивы, а также мотивы самопомощи. Полученные данные согласуются с теоретическим анализом проблемы мотивов выбора профессии психолога. Исследования У.Н. Бажиной о мотивах поступления на специализацию «Психология» показывают, что основным мотивом выступает мотив помощи другим людям [86]. Что касается мотива самопомощи, то, согласно Д.Ю. Грищенко, тревога, вызванная личными проблемами, оказывает угнетающее воздействие на личность, начинает формироваться глубинный механизм защиты. Именно этот глубинный механизм защиты, может оказывать существенное влияние на профессиональный выбор человека [90].

2.3.4. Исследование связи удовлетворенности учебной деятельностью с чертами личности студентов-психологов

Проведем анализ выраженности черт личности студентов-психологов в группах с разным уровнем общей удовлетворенности учебной деятельностью. Средние значения черт личности в группах с разным уровнем общей удовлетворенности учебной деятельностью приведены в таблице 3.

Таблица 3

Средние значения черт личности в группах студентов-психологов с разным уровнем общей удовлетворенности учебной деятельностью

n=82

Уровень удовлетворенности учеб.деятельностью	Экстраверсия	Привязанность	Контролирование	Повыш.эмоциональность	Игривость
Низкий	46,5	45,6	50,2	54,2	55,2
Средний	50,5	54,2	52,9	50,2	57,1

На рисунке 10 приведены сравнительные данные о выраженности факторов Большой пятерки личности в группах с разным уровнем общей удовлетворенности учебной деятельностью.

n=82



Рисунок 10. Средние значения черт личности в группах студентов-психологов с разным уровнем удовлетворенности избранной профессией

Из данных отраженных на рисунке 10 видно, что в группе с более высоким уровнем удовлетворённости учебной выше и уровень таких черт как «экстраверсия», «привязанность», «контролирование» и «игривость». Черта «повышенная эмоциональность» снижается вместе с увеличением уровня удовлетворенности.

Из этих данных можно предположить, что существует положительная связь между удовлетворенностью учебной деятельностью и чертами «экстраверсия», «привязанность», «контролирование», «игривость», а также отрицательная связь между удовлетворенностью учебной деятельностью и чертой «повышенная эмоциональность».

Для проверки статистической достоверности данного предположения относительно связи общей удовлетворенности учебной деятельностью с чертами Большой пятерки, нами был проведен корреляционный анализ, цель которого выявить достоверную связь удовлетворенности учебной

деятельностью студентов-психологов с выраженностью параметров Большой пятерки личности.

Для корреляционного анализа использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты корреляционного анализа между общей удовлетворенностью учебной деятельностью и чертами личности представлены в табл. № 4.

Таблица 4

Связь общей удовлетворенности учебной деятельностью и личностных черт
(rs коэффициент корреляции Спирмена)

n=82

	Экстраверсия	Привязанность	Контролируемость	Повышенная эмоциональность	Игривость
Общая удовлетворенность учебной деятельностью	0,29*	0,44**	0,30*	-0,30**	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Полученные коэффициенты корреляции позволяют сделать вывод о существовании или не существовании статистически значимой корреляционной зависимости между общей удовлетворённостью учебной деятельностью студентов-психологов и выраженностью у них факторов Большой пятерки личности. Основанием для таких заключений является сравнение полученных коэффициентов корреляции с критическим значением коэффициента корреляции, взятым из стандартной таблицы для 82 испытуемых при уровне статистической значимости 5% и равным 0,22 ($R_{кр}=0,22$). Если эмпирически полученные значения по абсолютному

значению больше критического, то корреляционная зависимость есть, если меньше, то нет. Если знак коэффициента корреляции положительный, то зависимость прямая, если отрицательный, то обратная.

Анализ коэффициентов корреляции, приведенных в таблице 4 показывает, что:

1. Коэффициент корреляции между уровнем общей удовлетворенности учебной деятельностью и выраженностью черты «экстраверсия» ($0,29 > 0,22$) статистически значим.

2. Коэффициент корреляции между уровнем общей удовлетворенности учебной деятельностью и выраженностью черты «привязанность» ($0,44 > 0,22$) статистически значим.

3. Коэффициент корреляции между уровнем общей удовлетворенности учебной деятельностью и выраженностью черты «контролирование» ($0,30 > 0,22$) статистически значим.

4. Коэффициент корреляции между уровнем общей удовлетворенности учебной деятельностью и выраженностью черты «повышенная эмоциональность» ($-0,30 > 0,22$) статистически значим.

Таким образом, выявлены факторы Большой пятерки личности, которые корреляционно связаны с уровнем удовлетворенности избранной профессией у студентов-психологов. С общей удовлетворенностью учебной деятельностью положительно связаны черты «экстраверсия», «привязанность» и «контролирование», отрицательно связана черта «повышенная эмоциональность». Между общей удовлетворенностью учебной деятельностью и чертой «игривость» достоверной связи не обнаружено.

Итак, статистический анализ уточнил наши выводы относительно связи общей удовлетворенности учебной деятельностью и личностных черт: чем более выражены у студента-психолога черты «экстраверсия», «привязанность» и «контролирование», тем более он удовлетворен учебной

деятельностью. А также, чем выше уровень черты «повышенная эмоциональность», тем ниже уровень удовлетворенности учебной деятельностью.

Далее нами был проведен аналогичный анализ между выраженностью черт личности студентов-психологов в группах с разным уровнем удовлетворенности избранной профессией. Результаты представлены на рисунке 11.

n=82

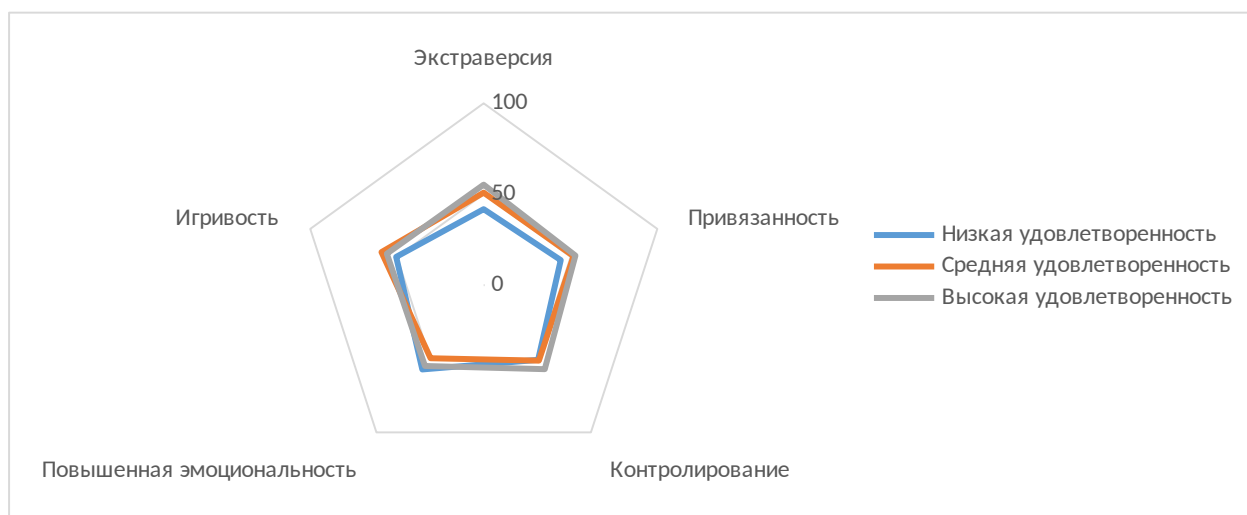


Рисунок 11. Средние значения черт личности в группах студентов-психологов с разным уровнем удовлетворенности избранной профессией

Из данных отраженных на рисунке 11 видно, что в группах с наиболее удовлетворенными избранной профессией студентами, выше и уровень таких черт как «экстраверсия», «привязанность», «контролирование» и «игривость».

Для проверки статистической достоверности сделанных выше выводов относительно связи удовлетворенности избранной профессией с чертами Большой пятерки, нами был проведен корреляционный анализ.

Результаты корреляционного анализа между удовлетворенностью избранной профессией и чертами личности представлены в табл. № 5.

Таблица 5

Связь удовлетворенности избранной профессией и личностных черт (rs
коэффициент корреляции Спирмена)

n=82

	Экстравер сия	Привязанн ость	Контролир ование	Повыш. эмоциона льность	Игривост ь
Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена	0,42**	0,36**			0,24*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Анализ коэффициентов корреляции, приведенных в таблице 5 показывает, что:

1. Коэффициент корреляции между уровнем удовлетворенности избранной профессией и выраженностью черты «экстраверсия» ($0,42 > 0,22$) статистически значим.
2. Коэффициент корреляции между уровнем удовлетворенности избранной профессией и выраженностью черты «привязанность» ($0,36 > 0,22$) статистически значим.
3. Коэффициент корреляции между уровнем удовлетворенности избранной профессией и выраженностью черты «игривость» ($0,24 > 0,22$) статистически значим.

Итак, статистический анализ уточнил наши выводы относительно связи общей удовлетворенности учебной деятельностью и личностных черт, а также относительно связи удовлетворенности избранной профессией студентов-психологов и их личностных черт.

Прослеживается значимая положительная связь между чертой «экстраверсия» и шкалами «общая удовлетворенность учебной деятельностью», «удовлетворенность избранной профессией». Это говорит о

том, что чем выше уровень экстраверсированности студента-психолога, тем сильнее он удовлетворен учебной деятельностью и избранной профессией. Такая связь, возможно, объясняется типом избранной профессии данной студенческой выборки. Профессия психолога относится к типу «человек-человек», то есть для нее характерно постоянное взаимодействие между людьми. Если это взаимодействие не может наладиться, значит, не будет ладиться и работа. Типичные же экстраверты отличаются высокой общительностью и открытостью другим людям. То есть эта их особенность в полной мере сочетается с типом профессии «человек-человек».

Также прослеживается значимая положительная связь между чертой «привязанность» и шкалами «общая удовлетворенность учебной деятельностью», «удовлетворенность избранной профессией». То есть, чем сильнее выражена черта «привязанность» у студента, тем сильнее он удовлетворен учебной деятельностью, а также избранной профессией. Человек, имеющий высокие показатели по шкале «привязанность», отличается развитой эмпатией, потребностью помогать другим людям и умением им сопереживать. Исходя из проведенного теоретического анализа, можно назвать данные качества профессионально важными для психолога-практика, поэтому не удивительно, что студенты с высокой выраженностью черты «привязанность» удовлетворены своей избранной профессией.

Значимая положительная связь выявлена между чертой «контролирование» и шкалой «удовлетворенность избранной профессией». Высокие показатели черты «контролирование» характеризуют людей с высоким самоконтролем, добросовестностью и ответственным подходом к делам. Соответственно, можно предположить, что данная связь обусловлена более ответственным подходом данных студентов к выбору своей будущей специальности и вследствие более высокой удовлетворенности избранной профессией.

Анализ также показал, что существует значимая положительная связь между чертой «игривость» и шкалой «удовлетворенность избранной

профессией». То есть, чем более выражена у студента черта «игривость», тем сильнее он удовлетворен избранной профессией. Людей с высокой выраженностью данной черты можно охарактеризовать как любопытных, любознательных и открытых новому опыту, что согласуется с профессией психолога, которая предполагает постоянное саморазвитие и получение новых фактов и знаний.

Наряду с положительными связями, выявлена значимая отрицательная связь между показателями «общая удовлетворенность учебной деятельностью» и «повышенная эмоциональность». Это значит, что чем сильнее у студента выражена черта «повышенная эмоциональность», тем менее он будет удовлетворен процессом учебной деятельности. Людей с высокой выраженностью черты «повышенная эмоциональность» можно охарактеризовать как неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения, высокотревожных, беспомощных, неспособных справиться с жизненными трудностями. Поэтому не вызывает удивления факт связи этих параметров. Неспособность контролировать свои эмоции может приводить к конфликтам во время учебной деятельности, что негативно сказывается на общей удовлетворенности учебой. Высокая подверженность тревожным переживаниям таких студентов также может приводить к излишней тревожности во время учебы, что также может понижать удовлетворенность обучением.

Таким образом, показатели удовлетворенности учебной деятельностью по шкалам «общая удовлетворенность учебной деятельностью» и «удовлетворенность избранной профессией», положительно связаны с показателями большинства черт Большой пятерки. Отрицательная связь выявлена между шкалой «общая удовлетворенность учебной деятельностью» и чертой «повышенная эмоциональность». Сходные результаты были получены в ряде исследований связи удовлетворенности трудом и личностных черт. Например, Петрушихина Е.Л. получила данные о связи различных показателей удовлетворенности трудом с чертами «экстраверсия»,

«повышенная эмоциональность», «контролирование» и «привязанность» [88]. Черткова Ю.Д., Алексеева О.С. и Фоминых А.Я., в своем исследовании выявили, что из диспозиционных черт личности в большей мере связана с удовлетворенностью жизнью в целом и ее отдельными составляющими (личной жизнью и карьерой) экстраверсия, в меньшей степени – эмоциональность, добросовестность и доброжелательность [87].

Таким образом, в рамках проведенного исследования, мы можем говорить о подтверждении гипотезы о существовании у студентов-психологов связи удовлетворенности учебной деятельностью с чертами «экстраверсия» и «контролирование», а также гипотезы о существовании студентов-психологов связи у удовлетворенности избранной профессией с чертой «привязанность».

Выводы по Главе 2

1. Исследование удовлетворенности учебной деятельностью по методике «УУД» не выявило абсолютно неудовлетворенных и абсолютно удовлетворенных учебной деятельностью студентов. Чуть больше половины студентов (50,7%) имеют низкую удовлетворенность учебной деятельностью. Для остальных студентов (49,3%) характерен средний уровень удовлетворённости учебной деятельностью.

2. Наиболее высокой среди изучаемых видов удовлетворенности является удовлетворенность избранной профессией (2,9/4 баллов), наименее удовлетворены студенты-психологи бытом, бюджетом и досугом (2,4/4 баллов).

3. Высокий уровень черты «экстраверсия» характерен для 41,5% студентов-психологов. Таких студентов можно охарактеризовать как общительных стремящихся к установлению межличностных контактов. Средние значения экстраверсии присущи каждому третьему студенту. Интроверсированность характерна лишь для 21,5% студентов-психологов.

4. Самой ярко выраженной чертой для данной выборки является «игривость», высокие значения данной черты характерны для 70,8% студентов-психологов. Их можно охарактеризовать как любопытных, оригинальных, с богатым воображением, творческих.

5. Высокий уровень черты «привязанность» характерен для каждого второго студента-психолога из данной выборки. Этот фактор свидетельствует об ориентации респондентов на сотрудничество, их отзывчивости, умении сопереживать и хорошо понимать других людей, что является ПВК психолога-практика.

6. Большинству студентов-психологов (63,1%) присущи высокие значения черты «повышенная эмоциональность». Высокие значения по данному показателю говорят о том, что студент не способен контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. В поведении это проявляется как отсутствие чувства ответственности, уклонение от реальности и капризность. Низкие значения по данному фактору характерны лишь для 15,4% респондентов.

7. Высокий уровень черты «контролирование» характерен для каждого второго студента-психолога. Таких студентов можно охарактеризовать как добросовестных, ответственных и аккуратных. Низкие значения по данному показателю характерны лишь для 10% студентов.

8. Основными мотивами выбора профессии у студентов-психологов являются: стремление помогать людям (33%), стремление разобраться в себе (26%), понимание психологии человека, (22%); престиж профессии (9%); научная деятельность (7%); наличие бюджетного места (2%).

9. После окончания учебной программы 27% студентов хотят продолжить обучение в магистратуре. Каждый пятый студент, после окончания обучения, стремится устроиться на работу по специальности психолога. Часть студентов (13%) желает устроиться на любую работу, вне зависимости от того, будет ли она связана с психологией или нет. Лишь небольшая часть студентов-психологов (2%) не желает связывать свое

будущее с работой психологом. Стоит также отметить, что 25% студентов не определили свои планы на будущее.

10. Корреляционный анализ связи общей удовлетворенности учебной деятельностью с чертами личности «Большой Пятерки» выявил значимые положительные корреляции с показателями «экстраверсия», «привязанность» и «контролирование», а также отрицательную корреляцию с чертой «повышенная эмоциональность». Таким образом, гипотеза, предполагающая наличие связи удовлетворенности учебной деятельностью с чертами «экстраверсия» и «контролирование» подтвердилась.

11. Корреляционное исследование связи удовлетворенности избранной профессией с чертами Большой пятерки личности подтвердило гипотезу о связи избранной профессии с чертой «привязанность», а именно, чем выше уровень черты «привязанность» у студента-психолога, тем выше уровень удовлетворенности избранной профессией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование посвящено поиску взаимосвязей между удовлетворенностью учебной деятельностью и личностными чертами студентов-психологов.

В ходе теоретического анализа было установлено, что интегральное понятие удовлетворенности учебной деятельностью отражает сложное взаимопереплетение сформировавшихся в ходе социализации на всех ее этапах ожиданий относительно социального статуса, профессии, специальности, конкретной учебно-образовательной ситуации и оценки возможности их реализации.

На вопрос о структуре удовлетворенности учебной деятельностью на сегодняшний день нету однозначного ответа. Наиболее широкой является структура данная Л.В. Мищенко. В структуре удовлетворенности учебной деятельностью она выделяет: удовлетворенность содержанием учебного процесса, удовлетворенность воспитательным процессом, удовлетворенность избранной профессией, удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками, удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета и удовлетворенность бытом, бюджетом, досугом, здоровьем.

Также мы изучили различные подходы к чертам личности (Г. Олпорт, Р. Кеттелл, Дж. Капрара, Д. Сервон, В.Вундт, Г.Айзенк, И. Дири и Г. Мэтьюз, Ш. Шварц.) и их влиянию на успешность деятельности психолога (А.А.Деркач, К.А.Рамуль, Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина, Р.В.Овчарова, М.Р. Битянова). Данный анализ показал, что исследователями выделяются как индивидуально-личностные особенности, необходимые как для успешной профессиональной деятельности психолога в целом (наблюдательность, общая интеллектуальность, аналитическое мышление, творческий склад ума, соблюдение моральных и правовых норм поведения, четкая и ясная речь, развитая интуиция), так и для конкретного направления его деятельности:

психологу-исследователю необходимы такие ПВК как сдержанность, эмоциональная устойчивость, рационализм, а для психолога-практика - готовность к установлению контактов, умение вызывать доверие, быстрая ориентация в ситуации, умение слушать и слышать, эмпатичность и способность понимать внутренний мир людей, выраженные проективные умения, рефлексия, эмоционально-волевая стабильность.

В ходе анализа проблемы мотивов выбора профессии психолога, мы пришли к выводу, что этот выбор не является случайным. Осознаваемыми мотивационными факторами выбора профессии психолога являются: помощь себе, стремление разобраться в себе, собственных конфликтах, помощь другим, стремление принять участие в разрешении проблем других людей, обратившихся за помощью, престижность, необычность и элитарность данной профессии, которая несёт на себе определённый отпечаток таинственности. Неосознаваемыми мотивационными факторами являются минимизация тревоги, порождённой внутриличностными конфликтами, мотив власти, являющийся своего рода потребностью в контроле над социальным окружением.

Во второй главе нашей работы изложены результаты эмпирического исследования связи удовлетворенности учебной деятельностью и личностными чертами студентов-психологов. Исследование проводилось среди студентов-психологов УрФУ с 1 по 4 курс.

Студенты-психологи в возрасте 17-25 лет не являются абсолютно неудовлетворенными и абсолютно удовлетворенными учебной деятельностью. Чуть больше половины студентов имеют низкую удовлетворенность учебной деятельностью. Для остальных студентов характерен средний уровень удовлетворённости учебной деятельностью.

Большинство студентов-психологов в данной выборке имеют высокую выраженность таких показателей как «повышенная эмоциональность» и «игривость».

Основными мотивами получения психологического образования в данной выборке являлись альтруистические мотивы, а также мотивы самопомощи.

В результате проведенного исследования выдвинутая нами гипотеза, предполагающая наличие связи удовлетворенности учебной деятельностью с чертами «экстраверсия» и «контролирование» подтвердилась.

Также подтвердилась и гипотеза, предполагающая наличие связи между удовлетворенностью избранной профессией психолога и чертой «привязанность».

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, а задачи решены.

Результаты данного исследования могут быть использованы в практической деятельности психолога, занимающегося профориентацией. Описание связей удовлетворенности учебной деятельностью и личностных черт может обратить внимание психолога на присущие абитуриенту черты и учесть их в ходе прогнозирования его будущей удовлетворенности учебной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г.Ю. Структура человеческой личности / Г.Ю. Айзенк. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб: Питер, 2016. — 224 с.
2. Акулина Н.Н Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний / Н.Н. Акулина // Ананьевские чтения. — 1999. — С. 46-49.
3. Аминов Н.А., Молоканов М.В Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. — 1997. — №1-2. — С. 73-84.
4. Андриенко А. В. Удовлетворенность первокурсников процессом обучения в вузе / А.В. Андриенко // Медицина. — 2018. — №1. — С. 62-69.
5. Бажина У.Н. Мотивы поступления на специализацию «Психология в экономике и управлении» и ожидания первокурсников / У.Н. Бажина // Психология в экономике и управлении. — 2017. — №1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-postupleniya-na-spetsializatsiyu-psihologiya-v-ekonomike-i-upravlenii-i-ozhidaniya-pervokursnikov> (дата обращения: 25.04.2019).
6. Басс Д.М., Симилк К.Н. Акт частотного подхода к личности / Д.М. Басс, К.Н. Симилк // Психологический обзор. — 1983. — №7. — С. 90-95.
7. Бахтина И.А. Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 37.03.01 / И.А. Бахтина; Казан. Гос. Инст. Культуры. — Казань, 2014. — 18 с.
8. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — 2001. - №5. — С. 72-77.

9. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 2015. – 298 с.
10. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2014. – 672 с.
11. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 2014. – №5. – С. 62-67.
12. Герцберг Ф. Промышленная модернизация и ее развитие / пер. с англ. О.В. Хузягалеевой. – 4 изд. – М.: Прогресс, 2013. – 321 с.
13. Грищенко Д.Ю. Мотивация выбора профессии психолога: дис. ... канд. психол. наук: 37.03.01 / Д.Ю. Грищенко; Кубан. Гос. Ун-т. – Краснодар, 2008. – 121 с.
14. Гуггенбюль-Крейг А. Власть архетипа в психотерапии и медицине / под общ. ред. А.Р. Зинченко. – СПб: Б.С.К., 2012. – 110 с.
15. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 2017. – №3. – С. 22-29.
16. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий / М.С. Егорова. – 4 изд. – М.: Планета детей, 2016. – 192 с.
17. Есенкова Н.Ю. Особенности мотивационных процессов и их влияние на удовлетворенность студентов медицинского вуза / Н.Ю. Есенкова // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2013. – № 112. – С. 256-260.
18. Зигмунд Фрейд. Хроника-хрестоматия / В.А. Луков, А.А. Луков; под общ. ред. В.А. Лукова. – М.: «Флинта», 1999 – 416 с.
19. Иконникова О. М., Пучкова Е. Б. Взаимосвязь личностных особенностей и выбора профессии у будущих психологов // Педагогика и психология образования. – 2014. – №4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lichnostnyh-osobennostey-i-vybora-professii-u-buduschih-psihologov> (дата обращения: 25.04.2019).

- 20.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – 3 изд. – СПб: Аквилон, 2015. – 241 с.
- 21.Ильясов Ф.Н. Методологические и методические проблемы изучения удовлетворенности / Ф.Н. Ильясов. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2015. – 131 с.
- 22.Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – 2 изд. – СПб.: Питер, 2014. – 221 с.
- 23.Карапдашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепции и методическое руководство / В.Н. Карапдашев. – 2 изд. – СПб.: Речь, 2014. – 135 с.
- 24.Кеттел Р.Б. Достижения в теориях личности / пер. с англ. А.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2010. – 201 с.
- 25.Кеттел Р.Б. Научный анализ личности / перевод с англ. и ред. С. Меленевской. – 2 изд. – СПб.: Питер, 2008. – 187 с.
- 26.Кеттел Р.Б. Способности: их структура, рост и действие / пер. Г.А. Морозова. – М.: Симпозиум, 2010. – 253 с.
- 27.Китвель Т.А. О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом / Т.А. Китвель. – СПб.: Таллин, 2005. – 234 с.
- 28.Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Издательство «Институт практической психологии» / Е.А. Климов. – Воронеж: «МОДЭК». – 1996. – 400 с.
- 29.Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – 3 изд. – М.: КНОРУС, 2012. – 431 с.
- 30.Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – 2 изд. – М.: Лань, 2008. – 352 с.
- 31.Коста П., МакРае Р. Психология черт совершеннолетних / пер. с англ. А.А. Баграновой – 3 изд. – М.: Симпозиум, 2015. – 172 с.
- 32.Косырев В.Н. Отчуждение учебного труда студента / В.Н. Косырев // Высшее образование в России. – 2014. – №11. – С. 138-143.

33. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – 2 изд. – М: Академический проект, 2015. – 240 с.
34. Лаак Я., Бругман Г. Big 5: Как измерить человеческую индивидуальность: Оценка и описания / Я. Лаак, Г. Бругман. – 2 изд. – М: Университет, 2016. – 251 с.
35. Лапшов В.А. Профессиональная культура офицера российской армии / В.А. Лапшов // Монография. – 2001. – №2. – С. 87-88.
36. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – 2 изд. – М.: Смысл, 2017. – 342 с.
37. МакАдамс Д.П. Что мы знаем, когда узнаем человека? / пер. с англ. А. Столяровой // Журнал Личности. – 1999. – №63. – С. 51-56.
38. Макрае Р.Р и Джон О.П. Введение в пятифакторную модель и ее приложения / Р.Р. Макрае, О.П. Джон // Личность. – 1992. – №60. – С. 71-77.
39. Макрае Р.Р и Коста П.Т. Личность во взрослом возрасте / пер. с англ. М.В. Беликова. – 2 изд. – М.: Университет, 2017. – 292 с.
40. Маслоу. А. Психология бытия / пер. с англ. В.А. Хусаинова. – 3 изд. – М.: Анкор, 2016. – 225 с.
41. Менегетти А. Образ и бессознательное: Учебное пособие по интерпретации образов и сновидений / А. Менегетти. – М.: ННБФ, 2000. – 448 с.
42. Мищенко Л.В. Методика диагностики удовлетворенности учебной деятельностью / Л.В. Мищенко // Вестник пятигорского государственного лингвистического университета. – 2007. – № 1-2. – С. 105-111.
43. Мурутар А.А., Вихалем, П.А. Некоторые проблемы комплексного исследования удовлетворенности заводского коллектива / А.А. Мурутар, П.А. Вихалем // Труды по социологии. – 2001. – № 6. – С. 72-77.

- 44.Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 2. – С. 5-11.
- 45.Нартова-Бочавер С.К. Психология помогающего поведения: новое экспериментальное исследование / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. 2016. – т.12. – №4. – С.131-138.
- 46.Наумова Н.Ф. Удовлетворенность трудом как социальная характеристика / Н.Ф. Наумова. – 3 изд. – М.: Академический проект, 2014. – 222 с.
- 47.Нельсон - Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. – 2 изд. – СПб.: "Питер", 2016. – 464 с.
- 48.Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – 2 изд. – М.: Просвещение, 2005. – 255 с.
- 49.Ожигова Л.Н. Тендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: автореф. дис. ... канд. психол.наук: 37.03.01 / Л.Н. Ожигова; Куб.Гос.Ун-т. – Краснодар, 2005. – 22 с.
- 50.Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... д-р. психол.наук: 37.03.01 / Ю.М. Орлов; Пер. Моск. Гос. Ун-т. – М., 1984. – 162 с.
- 51.Парамонова Ю.А. Мотивация обучения в вузе и удовлетворенность учебной деятельностью на начальной ступени высшего образования / Ю.А. Парамонова // Научные исследования и разработки студентов: материалы IV Междунар. студенч. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 июня 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». – 2016. – С. 88-90.
- 52.Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1973. – С. 202.
- 53.Первин Л., Джон О. Психологии личности: теории и исследования / под ред. В.С. Магун. – 2 изд. – М.: Аспект Пресс, 2016. – 421 с.

- 54.Первин Л.А. Критический анализ современных теорий черт // под ред. В.С. Магун. – 3 изд. – М.: Аспект Пресс, 2016. – 371 с.
- 55.Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра / пер. с англ. А.М. Наумов. – 2 изд. – СПб.: «Перербург - XXI век», 2014. – 448 с.
- 56.Петрушихина Е.Б. Личностные черты как фактор удовлетворенности работой// Современные технологии управления. ISSN 2226-9339. — №9 [Электронный ресурс]. URL: <https://sovman.ru/article/3306/> (дата обращения: 03.03.2019)
- 57.Пископпель А.А. Природа человека в концепции А. Маслоу / А.А. Пископпель // Вопросы психологии. 1999. – С. 71-78.
- 58.Рамуль К.А. О психологии ученого и, в частности психологии ученого-психолога / К.А. Рамуль // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 126-135.
- 59.Рамуль К.А. Раненый целитель / К.А. Рамуль // Символ и драма. Харьков: 1990. – 442 с.
- 60.Реан А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – 2 изд. – СПб.: Аспект Пресс, 2014. – 242 с.
- 61.Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / пер. с англ. А.М. Парамоновой. – 2-е изд. – М.: «Смысл», 2007 – 443с.
- 62.Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2 изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
- 63.Силенок М.М. Развитие базовых психологических механизмов профессионального взаимодействия психолога-практика / М.М. Силенок // Вопросы психологии. – 2017. – №3. – С. 64-68.
- 64.Самов А.Г. Краткий словарь по социологии / А.Г. Самов. – М.: Политиздат, 2007. – 321 с.
- 65.Спасский А.С. Удовлетворенность учебной студента как фактор эффективности управления образовательным процессом в вузе: дис. ...

- канд. соц.наук: 39.03.01 / А.С. Спасский; Пер. Моск. Гос. Ун-т. – Москва, 2005. – 141 с.
66. Степанов С.С. Психология в лицах / С.С. Степанов. – 2 изд. – М.: Олма-пресс, 2014. – 376 с.
67. Траилин Г.Н. Развитие рефлексивных способностей в процессе профессиональной переподготовки (на примере специальностей социономического типа): автореф. дис. ... канд. психол.наук наук: 37.03.01 / Г.Н. Траилин; Кубан. Гос. Ун-т. – Краснодар. 2018. – 23 с.
68. Фаустова Э.Н. Культура студенческой молодежи: социально-философский аспект / Э.Н. Фаустова. – М.: Изд-во МГУ, 2015. – С. 31-50.
69. Ферихем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение / пер. с англ. А.С. Сторина. – 2 изд. – СПб.: Питер, 2014. – 352 с.
70. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхайзун. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
71. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / под общ. ред. А.К. Сухомлина. – СПб.: «Питер», 2016. – 608 с.
72. Черткова Ю.Д., Алексеева О.С., Фоминых А.Я. Взаимосвязь удовлетворенности жизнью, диспозиционных черт личности и Темной триады личностных свойств // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 45. С. 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/press/practical/1999-01/02.shtml> (дата обращения: 25.02.2019).
73. Чижкова М.Б. Удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью студентов-первокурсников на начальном этапе обучения в медицинском вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21304> (дата обращения: 23.02.2019).

- 74.Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект / Ф.Э. Шереги, В.Г. Харчева. – М.: Юрист, 2016. – С. 33-48.
- 75.Штольберг Р. Социология труда / Р. Штольберг. – М.: Прогресс, 1982. – 217 с.
- 76.Эдилсултанов А.М. Эргономика / А.М. Эдипсултанов. – 2 изд. – СПб.: Наука, 2016. – 124 с.
- 77.Ядов В.А., Киссель А.А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования / В.А. Ядов, А.А. Киссель // Социол. исслед. – 1974. – № 1. – С. 78-87.
- 78.Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – 3 изд. – М.: Аспект Пресс, 2016. – 320 с.
- 79.Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии / М.Г. Ярошевский. – М.: «Мысль», 2017 – 566 с.
- 80.Deary I., Matthews G. Personality traits are alive and well / I. Deary, G. Matthews // The Psychologist, 1993. – 84 p.
- 81.Durant W. Humanism in historical perspective / W. Durant // The Humanist, 2015. – P. 37-42.
- 82.Eysenk H., Eysenk M. Personality and individual differences / H. Eysenk, M. Eysenk. – New York: Plenum, 1985. – P. 17-22.
- 83.Eysenk H.J. The structure of human personality / H.J. Eysenk. London: Methuen, 1970. – 341 p.
- 84.Huesmann L.R., Eron L.D. Stability of aggression over time and generations / L.R. Huesmann // Development Psychology, 2016. – P. 131-138.
- 85.Dink D., Funder D. Profiting from controversy: lessons from the personsituation debate / D. Dink, D. Funder // American Psychologist, 1989. – P. 41-45.
- 86.Patterson G.R. Coercive family process. Eugene / G.R. Patterson // OR: Castalia, 2017. – 325 p.

87. Patterson G.R. Psychologie heute / G.R. Patterson // Jahrgang. Heft, 2016. – 420 p.
88. Schwartz S. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna, Advances in experimental social psychology / S. Schwartz // New York: Guilford, 1992. – P. 1-65.
89. Super D.E. The psychology of careers / D.E. Super. – N.Y., 2017. – 220 p.
90. Watson D., Clark L. On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model / D. Watson, L. Clark // Journal of Personality, 1992. – P. 60-69.

