

Министерство обороны Российской Федерации
Филиал Военного учебно-научного центра
Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
Министерство образования и науки Российской Федерации
Кубанский государственный университет

Ф.В. МАЛЬЧИНСКИЙ, С.Д. НЕКРАСОВ

ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ
КУРСАНТА ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО УЧИЛИЩА

Краснодар
2012

УДК 199.93
ББК 88.37:88.52
М21

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор
Л.Н. Ожигова

Кандидат технических наук, профессор
С.В. Божко

Мальчинский, Ф.В., Некрасов, С.Д.

М21 Внутренняя позиция личности курсанта военного авиационного училища / Ф.В. Мальчинский, С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА», Кубанский гос. ун-т, 2012. 283 с. 500 экз.
ISBN 978-5-8209-0820-0

В монографии излагаются теоретические и практические основы развития внутренней позиции личности курсанта военного летного училища в процессе профессионального обучения.

Адресуется психологам, социологам, философам, специалистам, занимающимся исследованиями проблем подготовки кадров, а также широкому кругу читателей.

УДК 199.93
ББК 88.37:88.52

ISBN 978-5-8209-0820-0

© ВУНЦ ВВС «ВВА», 2012
© Кубанский государственный университет, 2012
© Мальчинский Ф.В., 2012
© Некрасов С.Д., 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
1. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЯМ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА.....	9
1.1. ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА	9
1.2. СОДЕРЖАНИЕ ВЕДУЩИХ ОРИЕНТИРОВ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА	32
1.3. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА	49
РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ.....	91
2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА.....	94
2.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИК ИЗМЕРЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТА (ОСНОВНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ).....	95
2.2. МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗНАЧИМЫХ ОРИЕНТИРОВ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА	103
2.3. ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ (ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ)	121
2.4. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КУРСАНТА (ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ)	128
2.5. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫБОРОЧНОЙ СОВОКУПНОСТИ РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ВТОРОЙ ГЛАВЫ.....	135 136
3. ГРУППЫ КУРСАНТОВ, ОТЛИЧАЮЩЕХСЯ ОСОЗНАНИЕМ ОРИЕНТИРОВ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	138
3.1. СОДЕРЖАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ БЫТИЯ КУРСАНТОВ .	140
3.2. КЛАССИФИКАЦИЯ КУРСАНТОВ ПО ГРУППАМ, РАЗЛИЧАЮЩИМСЯ ОРИЕНТИРАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ.....	149
3.3. КЛАССИФИКАЦИЯ КУРСАНТОВ ПО ГРУППАМ, РАЗЛИЧАЮЩИМСЯ СТАТУСАМИ СЕМЕЙНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	156

3.4. КЛАССИФИКАЦИЯ КУРСАНТОВ ПО ГРУППАМ, РАЗЛИЧАЮЩИМСЯ ОРИЕНТИРАМИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ	161
РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЫ	167
4. ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ОРИЕНТИРАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ.....	170
4.1. ИНДИВИДНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ОРИЕНТИРАМИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ	171
4.2. ОСОБЕННОСТИ ОБРЕТЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТАМИ, РАЗЛИЧАЮЩИМИСЯ ОРИЕНТИРАМИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ	186
РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЫ	190
5. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ОРИЕНТИРАМИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ.....	194
5.1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ, КАСАЮЩИЕСЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ЗНАЧИМЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕЛИ	196
5.2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ, КАСАЮЩИЕСЯ СФЕР РЕАЛИЗАЦИИ СВОИХ ЦЕЛЕЙ.....	215
РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ПЯТОЙ ГЛАВЫ	221
6. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ, КАСАЮЩИЕСЯ АКТУАЛИЗАЦИИ СОБСТВЕННОГО Я.....	228
5.1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ, КАСАЮЩИЕСЯ ОРИЕНТИРОВ ВО ВРЕМЕНИ	229
5.2. САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ	233
РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ШЕСТОЙ ГЛАВЫ	248
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	255
ЛИТЕРАТУРА.....	272

ПРЕДИСЛОВИЕ

Модернизация Вооруженных Сил в современной России обуславливает особенности развития личностных особенностей защитника Отечества и определяет актуальность исследования содержания и особенностей развития личностно-значимых ориентиров бытия военного летчика в современных условиях.

Обсуждение проблем развития личности военнослужащего стало в последние годы актуальным в фундаментальных и практико-ориентированных психологических исследованиях. Особое внимание ученых привлекает развитие самосознания, становление позиции личности военного летчика.

Существует противоречие между сложившимся в психологии разноплановыми подходами к пониманию позиции личности как проявляемого внешнего и осознаваемого внутреннего важного компонента самосознания человека и практической необходимостью учета личностных особенностей развития внутренней позиции курсантов в подготовке будущих военных летчиков. Что свидетельствует о возросшей актуальности исследований проблем развития личности курсанта, выделения параметров его внутреннего мира, становления внутренней позиции личности.

В конструировании понятия «внутренняя позиция личности курсанта» мы опирались на положения субъектного (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.), субъектно-бытийного (В.В. Знаков, З.И. Рябикина и др.), деятельностного (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Осницкий и др.), субъектно-деятельностного (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.Ю. Пряжникова, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, Б.А. Ясько и др.) подходов.

Понятия «самосознание человека», «внутренняя позиция личности», «осмысленные личностно-значимые ориентиры» являются основными и последовательно вложенными одно в другое в нашем исследовании. То есть «внутренняя позиция личности» рассматривается как важный компонент «самосознания человека», а «осмысленные личностно-значимые ориентиры» как компоненты «внутренней позиции личности».

Бытие курсанта происходит в образовательной среде военного училища, имеющего замкнутый характер, что дает основание для предположения о содержании осмысленных личностно-значимых ориентиров бытия курсанта. Мы считаем, что основными во внутренней позиции личности курсанта являются осмысленные личностно-значимые ориентиры: на профессиональную субъектность и на семейную идентичность. Ориентиры на профессиональную субъектность имеют два вектора: на военную службу и на летную деятельность.

Обозначение основных осознанных ориентиров бытия курсантов отражено, по нашему мнению, в названии монографии «Летчик. Офицер. Семья».

Первые три года профессиональной подготовки курсантов проходит в условиях образовательной среды училища, где они осваивают теорию полетов и основы военной службы. Летную подготовку курсанты проходят на различных военных аэродромах во время летной практики. В своем исследовании мы остановились на выявлении особенностей становления внутренней позиции личности у курсантов в первые три года обучения, исследование во время летной практики еще предстоит провести.

Полагаем, что становление внутренней позиции личности у курсантов проходит по-разному и имеет специфические самоактуализационные тенденции и динамику обретения профессиональной компетентности. Различие становления внутренней позиции обусловлено, с одной стороны, отличием сочетаний личностно-значимых ориентиров (Летчик. Офицер. Семья), с другой стороны особенностями профессиональной подготовки военного летчика.

Монография построена по классической схеме: теоретические основания, инструменты, эмпирические результаты исследования.

В теоретической части рассматриваются концепции становления позиции личности: как компонента самосознания в контексте развития личности (С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.), смыслового слоя личности (А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, А.Н. Леонтьев, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко, В. Франкл и др.); внутренней позиции личности как

ценностных ориентаций и индивидуального понимания общественных отношений людей и своего места в этих отношениях (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, И.С. Кон, А. Маслоу, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков и др.), развития профессиональной субъектности личности военнослужащего (В.А. Пономаренко, И.В. Сыромятников и др.), исследования профессиональных (Б.Г. Ананьев, В.П. Бедерханова, Т. Парсонс, Р. Парк, Н.С. Пряжников, Т. Сабин, С.Н. Тимашев, Э. Эриксон, Б.А. Ясько и др.) и семейных, бытийных (А. Адлер, Э. Берн, И.С. Кон, К. Роджерс, В.С. Мухина и др.) компонентов позиции личности.

Полагаем, что попытка объединения разноплановых взглядов исследователей на психологическое содержание понятия «внутренняя позиция личности» дала нам основание для интерпретации внутренней позиции личности курсанта как интегрального компонента самосознания человека, содержащего осмысленные личностно-значимые ориентиры на профессиональную субъектность и на создание собственной семьи.

В инструментальной части работы анализируются проблемы измерения параметров самосознания, внутренней позиции личности (М. Куна, Г. Мак-Партланда, И.С. Кона, Р. Бернса, Л.Ф. Бурлачука, Е.Т. Соколова, Е.Ю. Коржова, М. Гроссак, Ю.И. Мельник, В.В. Овсянниковой, А.А. Бодалева, Б.А.Еремеева, А.С. Золотнякова, В.Н. Куницина, З.И. Рябикиной, Р. Таджеури, А.Г. Харсторф, В.Н. Сысоева, Дж. Кэмпбелла Б.Г. Ананьева, В.Н. Дружинина, Е.В. Корниловой, К. Ингенкампа и др.).

Основываясь на этих подходах описана попытка структурирования самосознания курсанта с помощью разработанного авторами комплекса методик «Внутренняя позиция личности курсанта», предназначенного для выявления особенностей становления внутренней позиции личности курсанта.

В эмпирической части исследования приводятся особенности формирования выборочной совокупности исследования, статистические факты и их интерпретация:

- для описания особенности проявления внутренней позиции личности курсанта;
- для выявления у курсантов, различающихся личностно-значимыми ориентирами на профессиональную субъектность,

личностных особенностей: обретения профессиональной компетентности, осознаваемых профессионально важных качеств военного летчика, адаптивности, предрасположенности к агрессивному поведению и к конфликтам;

– для выявления у курсантов, различающихся личностно-значимыми ориентирами на создание собственной семьи, личностных особенностей, значимо сопряженных с общими ценностными ориентациями бытия курсанта и ценностными ориентациями на сферы жизненной активности;

– для установления закономерных самоактуализационных тенденций становления внутренней позиции личности у курсантов, отличающихся сочетанием личностно-значимых ориентиров на профессиональную субъектность и на семейную идентичность, как общих, так и специфических.

В заключении осуществлена попытка описания полученного теоретического конструкта методик «Внутренняя позиция личности курсанта».

Монография адресуется психологам, социологам, философам, специалистам, занимающимся исследованиями проблем подготовки кадров, а также широкому кругу читателей.

1. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЯМ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

1.1. ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ САМОСОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Феномен «позиция человека»

Исследования развития самосознания человека как динамической системы представлений человека о своих физических, социальных, личностных, духовных, интеллектуальных качествах, имеют продолжительную историю в психологии.

Известны исследования отечественных психологов: особенностей развития самосознания в контексте развития личности (С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.), взаимосвязи самосознания и познания (Н.Е. Анкудинова, Г.Я. Розен, А.Г. Спиркин и др.), выделения структуры самосознания (И.С. Кон, А.А. Рубин, В.В. Столин и др.), становления самосознания человека в профессиональной деятельности (В.А. Бодров, Е.Н. Волкова, Ю.К. Стрелков, В.Д. Шадриков и др.), формирующего влияния средовых факторов (Л.Г. Дикая, Н.А. Коваль, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сонин и др.) связи личностного и профессионального развития человека (А.В. Зеер, Е.А. Климов, Т.Л. Миронова, Н.С. Пряжников и др.).

В зарубежные психологи в своих исследованиях структуры самосознания опираются на психоанализ З. Фрейда, индивидуальную теорию личности А. Адлера, аналитическую теорию личности Г. Юнга, эго-психологию Э. Эриксона и др. Большое значение придают знанию человека о себе в детерминации поведения Ч. Кули, Д. Мид, М. Розенберг, Т. Шибутани и др.

Отметим, как среди отечественных, так и среди зарубежных исследователей существуют различия в рассмотрении феномена «самосознание». Но, можно выделить, на наш взгляд, объединяющие их работы общее в исследованиях самосознания, это рассмотрение самосознания:

- как результата осознания человеком собственного «Я»;
- как процесса собственной активности в организации жизни;

– как механизма сознательной регуляции собственного поведения.

Возникает вопрос, какой аспект исследования самосознания является его ведущей характеристикой. Остановимся на анализе различных концепций, с целью выделить ведущую характеристику самосознания человека.

Обратимся к концепция структуры самосознания У. Джеймса, основателя психологии персонализма, который пишет: «О чем бы я ни думал, я всегда в тоже время более или менее осознаю самого себя, свое личное существование. Вместе с тем ведь это я сознаю, так что мое самосознание является как бы двойственным – частью познаваемым и частью познающим, частью объектом и частью субъектом; в нем надо различать две стороны, из которых для краткости одну будем называть личностью, а другую – Я»¹. Составными элементами самосознания по Джеймсу являются физическое–Я (тело, круг близких людей, дом, одежда, имущество и др.); социальное–Я (совокупность признаний человека как личности Другими людьми); духовное–Я (полное объединение отдельных состояний сознания, духовных способностей и свойств). «Самый центр, самое ядро нашего «Я» – это чувство активности, обнаруживающиеся в наших внутренних душевных состояниях»².

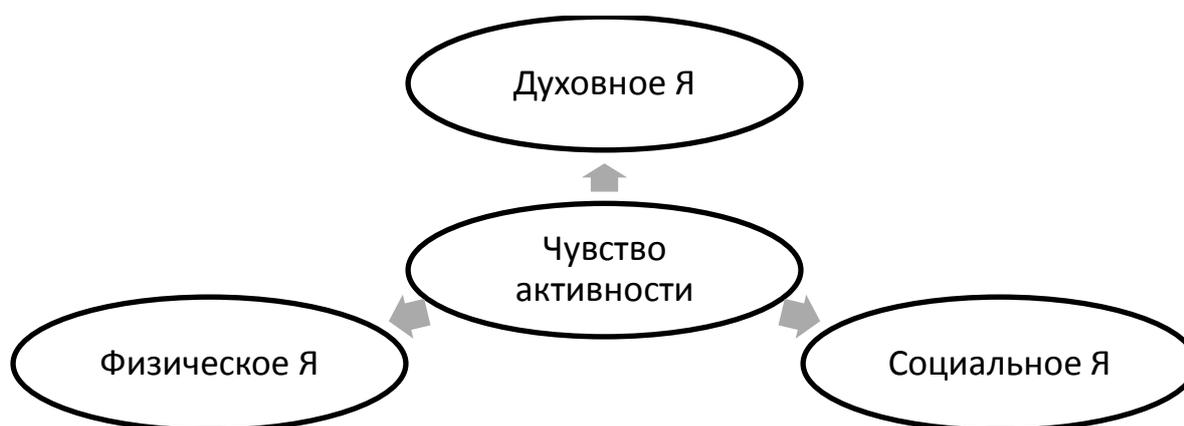


Рис. 1.1. Структура самосознания по У. Джеймсу

¹ Джеймс У. Личность // Психология личности. Т1. / под. ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 1999. С.20.

² Там же. С. 26.

Заметим, что ядерным компонентом самосознания является осознанное человеком чувство собственной внутренней активности.

В трудах К. Роджерса, определяются основные принципы гуманистической психологии, один из которых: «Поскольку человеческая природа определяется не тем, что делает человек, а тем как он осознает свое бытие, его природа никогда не может быть определена полностью, она всегда стремится к непрерывному развитию»¹. Важным в процессе становления человека по Роджерсу «относится к источнику, или локусу, выборов его решений или оценочных суждений»², важно почувствовать, что локус оценки лежит внутри него.

Таким образом, развитие самосознания человека, во-первых, является непрерывным процессом. Во-вторых, развитие самосознания определяют задачи личностного самоопределения человека как в социальном окружении, так в профессиональной деятельности. В-третьих, ядерным элементом самосознания может стать внутренний локус контроля человека.

В исследованиях гештальтпсихолога Ф. Перлза «осознавание человеком себя» имеет последовательный характер:

- самопринятие и восприятие своей целостности путем самоинтеграции;
- определение сферы своего «Я» через представление о том, где кончается свое «Я» и начинается «Я» другой личности;
- самопереживание того, где проходит граница между прошлым, настоящим и будущим, между «Я» и окружающим миром;
- структурирование в своих переживаниях и представлениях отношений между «Я» и окружающим природным и социальным пространствами³.

Представим процесс «осознавания человеком себя» в виде схемы (рис. 1.2).

¹ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С.7.

² Там же. С. 166.

³ Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. М., 2002



Рис. 1.2. Процесс самосознания по Ф. Перлзу

Можно полагать, что в концепции Перлза самопереживание по принципу «здесь и теперь» составляет ведущий компонент развития самосознания человека.

Общим в концепциях психологии персонализма, гуманистической психологии и гештальт психологии выделены важные элементы самосознания человека. У первых, это – осознание себя как к деятеля, у вторых – внутренний локус контроля, у третьих – переживание себя «здесь и теперь». Считаем, что объединяющим эти концепции является собственно сама возможность выделения в самосознании человека ядерного, центрального, важного компонента.

Важным компонентом самосознания по мнению отечественных психологов является самооценка, формирование которой начинается в детском возрасте (В.А. Аверин, Б.Г. Ананьев, и др.), собственная позиция наблюдателя за внешним миром (В.В. Столин), рефлексивность (И.И. Чеснокова), отношение человека к себе (В.Н. Мясищев), смыслообразующий мотив (А.Н. Леонтьев).. Вместе с тем, соглашаясь с мнением В.А. Аверина, что «долгие годы самосознание было Золушкой в отечественной психологии, и лишь активным проникновением идей гуманистической психологии проблема самосознания стала активно разрабатываться»¹, вопросам структуры самосознания отечественные исследователи мало уделяли внимания.

По мнению С.Л. Рубинштейна: «Самосознание не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития; при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается в процесс ее реального развития. В ходе

¹ Аверин В.А. Психология личности. СПб., 1999. С. 42.

этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое *переосмысление жизни*. Этот процесс ее переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни»¹.

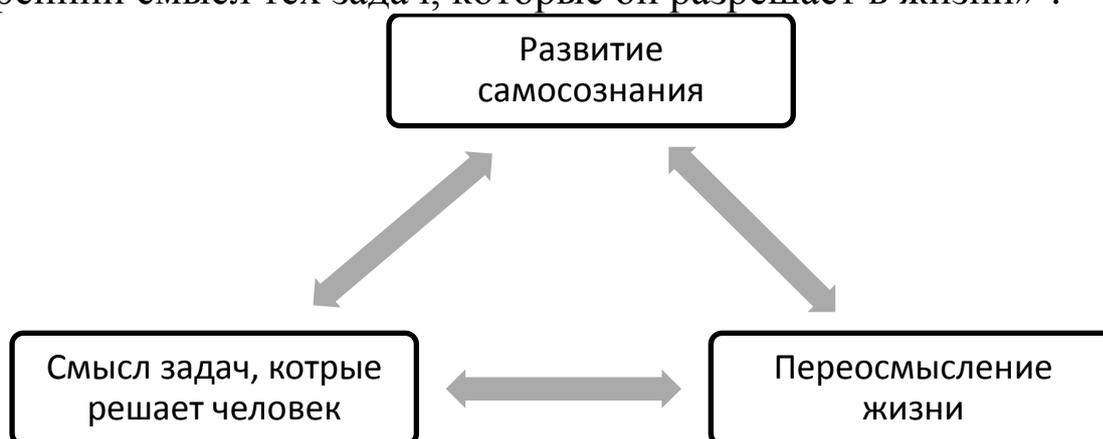


Рис. 1.3. Процесс самосознания по С.Л. Рубинштейну

То есть, самосознание как продукт развития личности человека образует единство с осмыслением человеком своего жизненного пути и развивающимся смыслами решаемых им задач бытия. Причем смыслы решаемых задач человеком появляются в результате переосмысления жизненного пути и регулируют развитие его самосознания

Итак, во-первых, развитие самосознания личности является непрерывным процессом. Во-вторых, развитие самосознания личности органически связано с осмыслением человеком своего бытия. В-третьих, важным элементом самосознания является осмысление человеком содержания решаемых задач бытия. Осмысление задач бытия порождает значимые для человека отдельные задачи, наполняя их смыслом.

С.Л. Рубинштейн выделяет установку личности как занятую ей «позицию, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям и задачам и выражается в избирательной мобили-

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 640.

зованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление»¹.

Можно полагать, что позиция человека является ядерным элементом самосознания как ориентиры на решение отдельных задач бытия, имеющих для человека лично значимые смыслы.

В концепции интегральной индивидуальности В.С. Мерлин выделяет четыре стороны самосознания:

- сознание человеком своего Я;
- сознание тождественности;
- адекватность и полноту осознания своих свойств;
- социально-нравственная самооценку.

«Все четыре выделенных компонента самосознания находятся в определенной генетической и функциональной связи. Генетически первично, по-видимому, сознание тождественности», – пишет В.С. Мерлин. Сознание тождественности аналогично понятию Самость.

В субъектном подходе (А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко и др.) в активности человека в его внутреннем мире выделяются бытийный и смысловой слои личности. Смысловой слой личности является важным компонентом самосознания человека, влияющим на его бытие.

Развернутое определение самосознания предлагается В.С. Мухиной, как «осознание человеком своих чувств, мыслей, мотивов поведения, ценностных ориентаций, своего положения в обществе, а также осознание вытекающих из этих психических свойств и ориентаций особенностей своего поведения. Самосознание предполагает рефлекссию человека на самого себя и способность с достаточной степенью объективности оценить свое “Я”, свою уникальность как человека среди других людей, каждый из которых также обладает уникальностью»². Важным элементом самосознания В.С. Мухина выделяет позицию человека,

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 520.

² Мухина В.С. Личность: мифы и реальность. Екатеринбург, 2007. С. 495.

которая «отражает ценностные ориентации, концентрируемые через контекст всех звеньев структуры самосознания, а также через индивидуальное понимание общественных отношений людей и своего места в этих отношениях»¹.

Различия в выделении ведущей характеристики самосознания человека можно объяснить расхождениями в теоретических концепциях, моделирующих внутренний мир человека, а также разными эмпирическими основаниями для поиска точных наименований ядра самосознания. Сходство взглядов исследователей на феномен «самосознание» является в выделении в самосознании человека важного элемента, во взглядах на самосознание как на сложный элемент внутреннего мира человека.

Полагаем, что самосознание человека является сложным образованием его субъектности, в котором можно выделить ведущий ядерный компонент, функцией которого является принципиально важное для человека отношения к собственной жизни. Этот компонент, солидаризируясь с С.Л. Рубинштейном и В.С. Мухиной, будем называть позицией человека (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Позиция как ядро самосознания человека

¹ Там же. С. 831–832.

Подытожим, позицию человека можно рассматривать как осознание человеком собственной активности и компетентности бытия.

Продолжим поиски смысла понятия **позиция человека** с употребления понятия «позиция» в обыденной и академической лексике. В различных словарях, находим следующие определения понятия «Позиция»:

1. Положение, расположение (книжн.)
2. Место расположения войск для боевых действий.
3. Район военных действий.
4. Положение тела, поза.
5. Принятое в хореографии определенное, зафиксированное положение рук и ног.
6. В фехтовании – обусловленное положение вооруженной руки и оружия.

Таким образом, в обыденной лексике понятие «позиция» является многоаспектным термином, в котором модно выделить внутреннее для человека, личностное значение – «точка зрения»:

- точка зрения, мнение в каком-нибудь вопросе¹;
- точка зрения, отношение к какому-либо делу, вопросу²;
- точка зрения, отношения к чему-либо; действия, поведение обусловленные этим отношением³.

Итак, с одной стороны, позиция – это собственная точка зрения человека (общее во всех словарях). С другой стороны, позиция человека означает либо его собственное мнение в каком-нибудь вопросе, либо отношение к какому-либо делу, либо его собственные действия, поведение, обусловленные этим отношением.

Полагаем, позиция человека, являясь ядерным компонентом самосознания, означает собственную точку зрения человека, влияющую на его поведение, ориентирующая особенности бытия человека.

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1986.

² Современный словарь иностранных слов. М., 1993.

³ Советский энциклопедический словарь. М., 1985.

Подтверждение этого предположения находим в трудах С.Л. Рубинштейна, характер человека «в своем содержательном аспекте теснейшим образом связан с вопросом о том, что для человека значимо в мире и в чем, поэтому, для него смысл жизни и деятельности»¹. Важным компонентом характера является занятая личностью позиция, «которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Установка личности в широком, обобщенном значении включает в себе такое же избирательное отношение к чему-то значимому для личности и приурочивание к соответствующей деятельности или способу действия уже не отдельного органа, а личности в целом, включая ее психофизический строй»². Всякая позиция – это установка на какую-то линию поведения, и этой линией поведения она и определяется, предполагает вхождение субъекта в ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают; она зависит, значит, от распределения того, что субъективно значимо для индивида.

Значит, позиция – осознанная готовность человека к деятельности, установка на собственную линию поведения в решении задач бытия.

По мнению Б.Г. Ананьева, в процессе формирования и развития личности возрастает мера ее активности в сохранении или преобразовании собственного статуса в зависимости от социальной общности (класса, слоя, группы), к которой она принадлежит. Деятельная, субъективная сторона статуса выступает в виде позиции личности. «Позиция личности как субъекта общественного поведения и многообразных социальных деятельностей представляет сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей на которые направлена эта деятельность»³.

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 514.

² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 520.

³ Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. С. 245.

То есть позиция – система отношений человека к объективной реальности и к себе, которыми человек руководствуется как деятель.

В.П. Бедерханова, проведя детальный анализ категории позиция, выделяет следующие основные ее характеристики: «место (в разных пространствах); отношение (к кому-либо, чему-либо); действие, поведение, обусловленное этим отношением»¹. Согласно Бедерхановой, «позиция есть, прежде всего, характеристика активности личности, ее субъектности. Она может быть проявлена только в деятельности, в реальном поведении»².

Следовательно, позиция это как проявляемое, так и осознаваемое свойство человека как деятеля.

В теории социального взаимодействия Э. Берна: «Позиция – это интегральная двуаспектная установка, формирующаяся на базе отношений к окружающему миру и самому себе. Она есть следствие однажды принятого решения; ее можно изменить, придя к другому решению, но такая смена позиции, как правило, требует специальных сознательных усилий»³. Э.Берн указывает на то, что человек чаще всего всю жизнь занят укреплением своей позиции и борьбой с ситуациями, угрожающими ей. «Когда позиция сформирована, все происходящее интерпретируется так, чтобы подтвердить ее. Позиция начинает играть предопределяющую роль»⁴.

Таким образом, позиция формируется самим человеком, сформированная позиция определяет поведение человека.

Исследователи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев заключают: «Личность – это субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени истории. Но занять позицию в отношениях с другими невозможно раз и навсегда. В каждой точке существования вновь и вновь возникает

¹ Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001. С.34.

² Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: Автореф. дис. ...докт. пед.наук. Краснодар, 2002. С. 23.

³ Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Самара. 1996. С. 309.

⁴ Там же. С. 312.

необходимость свободного и самостоятельного выбора, неизбежность принятия на себя ответственности за свои действия перед другими и самим собой»¹.

Позиция человека – это позиция личности как определившегося в жизни субъекта, осознание собственной ответственности, но которая не является постоянным элементом личности, .

Перечислим, рассмотренные определения понятия «позиция»:

- важный компонент самосознания человека;
- собственная точка зрения человека, влияющая на его поведение, определяющая особенности бытия его личности;
- готовность человека к деятельности;
- система отношений человека к объективной реальности и к себе, которыми человек руководствуется как деятель;
- осознаваемое свойство личности как деятеля;
- определенность и ответственность человека в своей жизни.

Несмотря, на разнообразие приведенных определений, выделим в них то, что позиция формируется у человека к определенному возрасту как сложившиеся устойчивые отношения человека к действительности. Занятая личностью позиция представляет собой значимые для человека ориентиры на собственную линию поведения в решении задач бытия, предопределяет особенности поведения человека.

Подытожим, позиция – это ядро самосознания человека, формируемое в течение жизни, с одной стороны, осознание себя как деятеля, определенности своего бытия. С другой стороны, проявляющаяся особенность человека в решении им задач бытия.

Содержание аспектов позиции человека

Позиция человека – это осознаваемый (внутренний) и проявляемый (внешний) сложный феномен его бытия.

Различение внутреннего и внешнего аспектов позиции человека находим у В.П. Бедерхановой: «Позиция достаточно устойчивое, однако развивающееся образование, может преобразовыв-

¹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995. С. 346.

ваться, закрепляться в зависимости от внутренних и внешних факторов»¹.

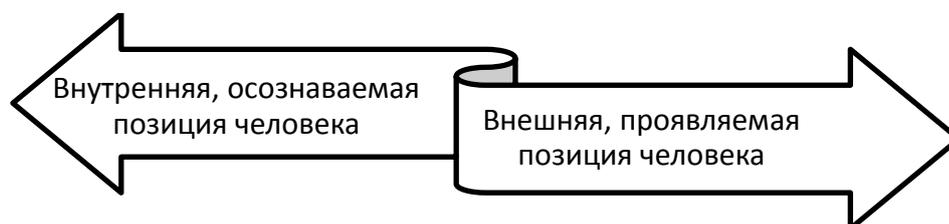


Рис. 1.5. Аспекты позиции человека

Рассмотрим содержание проявляемого, внешнего аспекта позиции человека.

Рассматривая место человека в системе групповой жизни, Г.М.Андреева выделяет в позиции человека его роль в группе, как перечень тех реальных функций, которые выполняет личность в группе в соответствии с содержанием групповой деятельности².

То есть, проявляемый аспект позиции человека рассматривается как его роли, выполняемые человеком в системе отношений.

У Ю.Б. Гиппенрейтер находим определение: «Социальная позиция – это функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Она характеризуется, прежде всего, совокупностью прав и обязанностей. Заняв данную позицию, человек должен выполнять социальную роль, то есть осуществлять совокупность действий, которых от него ожидает социальное окружение»³.

То есть, проявляемый аспект позиции человека – это совокупностью прав и обязанностей человека, как условие для выполнения им социальных ролей.

Проявляемый профессиональный аспект позиции человека исследователи считают связанным с должностью, правами и обязанностями личности (Е.С. Кузьмин, Т. Сабин, С.Н. Тимашев), которая может быть отнесена к высшему или низшему рангу (Т. Парсонс, Р. Парк).

¹ Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: Монография. Краснодар, 2001. С. 41.

² Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2004. С.191.

³ Гиппенрейтер Ю.Б. Ведение в общую психологию М. 1996. С. 308.

Проявляемый семейный аспект позиции человека содержит совокупность ролей человека в семье, отношения к родителям, к детям, к выполнению семейных прав и обязанностей (Л.Б. Шнедер), мужская позиция и женская позиция как гендерные роли человека в жизни (Л.Н. Ожигова, И.С. Клецина и др.)

Выражение гражданской позиции человека является его отношение к обществу, деятельности, самому себе (И.Л. Гуляева), в выполнении человеком социально-ролевых функций, законопослушности, ориентации на общепризнанные нормы, и ценности, преданности Родине (Г.Н. Филимонова).

Выражение конфликтной позиции личности (Т.А. Марцин) описывается как доминирующее, избирательное участие в конфликте и к способам достижения конфликтных целей¹.

Итак, содержание проявляемого аспекта позиции человека принято рассматривать как выполняемые человеком роли, соблюдаемые права и обязанности в соответствующей системе отношений.



Рис. 1.6. Содержание проявляемого, внешнего аспекта позиции человека

Перейдем к рассмотрению содержания осознаваемой, внутренней позиции человека.

¹ Марцин Т.А. Формирование конфликтной позиции у старшеклассников в процессе обучения: Автореф. дис. канд.пед.наук. Калининград, 2007.

Внутренний аспект позиции человека:

– в концепции З. Фрейда обозначен Суперэго, состоящий из совести и эго-идеала;

– в концепции К. Юнга носит название Самость, как внутренний руководящий регулятор, совершенно отличный от Эго и сознания;

– в концепции А. Адлера является жизненный стиль как уникальный способ, выбранный каждым индивидуумом для следования своей жизненной цели, созданное человеком представление о себе и о мире;

– в концепции Э. Эриксона обозначено чувство Эго-идентичности, которое представляет собой возросшую уверенность индивида в том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной Другими;

– в концепции А. Маслоу названо Самость как сердцевина индивидуума, которая включает темперамент, уникальные вкусы и ценности, а также принятия ответственности за свои действия;

– в концепции Л.М. Веккера рассматривается как психический субъект своих психических свойств.

Итак, зарубежные психологи внутренний аспект позиции человека называют по-разному (Супер-Эго, Самость, Эго-идентичность) человека, наделяя его разными функциями. По нашему мнению, можно в качестве компонентов внутренней позиции выделить, во-первых, осознание себя и норм бытия, во-вторых, осознание ответственности за собственные действия.



Рис. 1.7. Модель внутренней позиции человека (зарубежные авторы)

В отечественной психологии появлению термина «Внутренняя позиция» мы обязаны Л.И. Божович: «Внутренняя позиция – некоторое целостное отношение к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают их новые потребности, но они уже знают чего они хотят и к чему стремятся»¹. Раз возникнув, эта позиция становится присущей человеку на всех этапах его жизненного пути, и также определяет его отношение и к себе, и к занимаемому им положению в жизни.

Причем, в отличие от развивающейся в онтогенезе внутренней позиции ребенка, где она несет на себе печать возрастных особенностей, позиция взрослого человека характеризуется гораздо большими индивидуальными различиями. В период зрелости внутреннюю позицию характеризует стремление к положению, которое представляется человеку более соответствующим его требованиям, а в период угасания – стремление сохранить то положение, которое человек занимал раньше².

То есть, во-первых, внутренняя позиция имеет возрастную периодизацию становления и развития: детство, юность, зрелость, старость. В детском возрасте происходит становление внутренней позиции под влиянием взрослых. Во взрослом возрасте внутренняя позиция имеет определенную устойчивость. Сложными периодами для развития позиции являются юность и старость. В юности становление внутренней позиции под влиянием социальной позиции сменяется ее развитием. В старости появляется стремление сохранить имеющуюся позицию.

Во-вторых, по внутренней позиции можно различать одного человека от другого.

В третьих, внутренняя позиция характеризуется стремлениями, ориентирами человека занять положение, соответствующее его собственным образам.

¹ Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.; Воронеж. 1995. С. 103.

² Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.; Воронеж. 1995. С. 93.

В утверждении А.Г. Асмолова о том, что «занятая социальная позиция проявляется в социальной роли, жестко предопределяющей набор ценностей и идеалов, схем общения, которым нужно следовать в своем поведении»¹, внутренняя позиция, по нашему мнению, представлена в модусе *должного* для человека. Подтверждение этого предположения находим в понятии личностный смысл: «личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение человека к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение»².

Итак, важным компонентом внутренней позиции служат личностные смыслы как отношение человека к собственному бытию.

Обратимся к современным исследованиям феномена внутренней позиции В.С. Мухиной. Она пишет: «Именно в процессе социализации, через присвоение особенного и типичного из реальности окружающего идеологического поля общественного сознания, выстраивается индивидуальное сознание: каждый индивидуальный человек в той или иной степени формирует в самосознании некий образ своей позиции – своей желаемой самопрезентации в жизни и стремится соответствовать ей»³. Это положение согласуется с утверждением о возрастной периодизации становления внутренней позиции человека и дополняет его модусом *желаемого образа бытия*.

Далее, «внутренняя позиция определяется телесными самоощущениями, переживанием соединенности тела, психики и духа, а также присущим человеку чувством личности»⁴. Индивидуальное бытие личности побуждает человека к определению для себя принципиальных ориентиров и следованию этим ориентирам в самостоянии в обыденной повседневной жизни, в экстремальных ситуациях и в творчестве. Согласно В.С. Мухиной:

¹ Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2002. С. 319.

² Там же. С. 350.

³ Мухина В.С. Личность: мифы и реальность. Екатеринбург, 2007. С.358.

⁴ Там же. С. 739.

«Внутренняя позиция - особое ценностное отношение человека к себе, к окружающим людям, к собственному жизненному пути и к жизни вообще»¹.

То есть, во внутренней позиции личности, вместе с осознанием *желаемого образа бытия*, присутствуют актуальные самоощущения и чувство личности. Важной функцией внутренней позиции личности становятся личностно-значимые ориентиры в собственной жизни.

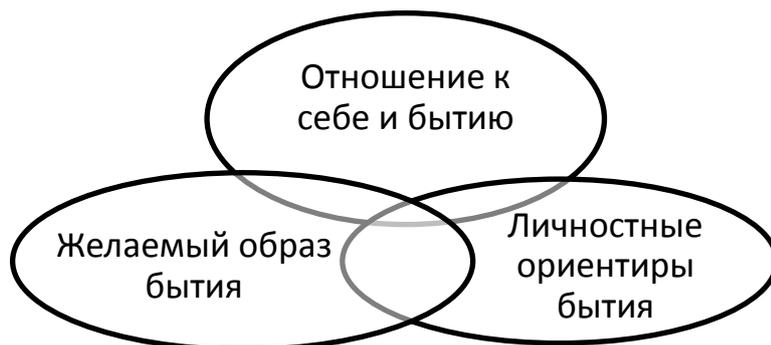


Рис. 1.8. Модель внутренней позиции человека (отечественные авторы)

Подытожим.

1. В психологии различаются два аспекта позиции личности, так называемые, внутренняя позиция и внешняя позиция.



Рис. 1.9. Аспекты позиции личности.

2. Содержание проявляемого, социального, внешнего аспекта позиции человека принято рассматривать как выполняемые человеком роли, функции, права и обязанности на работе, в семье, в обществе.

3. Под осознаваемой, внутренней позицией личности будем понимать осознание личностных ориентиров в собственной жизни, в активности, в отношениях человека к себе, в своих отношениях с социальным окружением.

¹ Там же. С. 913.

4. В процессе развития самосознания, в начале жизни внешняя позиция человека влияет на становление внутренней позиции личности. С юношеского периода жизни внутренняя позиция начинает детерминировать особенности внешней социальной позиции. В период взрослости происходит развитие внутренней позиции, она приобретает определенную устойчивость. В старости появляется стремление сохранить имеющуюся позицию.

Основные личностно-значимые ориентиры внутренней позиции личности молодого человека

Заметим, что курсантами военных летных училищ становятся, как правило, мужчины, потому обратимся к рассмотрению особенностей ориентиров внутренней позиции личности мужчин. Сосредоточим внимание на поиске содержания основных личностно-значимых ориентиров внутренней позиции личности человека в период юности и ранней взрослости («рабочие наименования – молодой человек и курсант»).

Уточним границы возраста молодого человека. Согласно периодизации жизни мужчин, предложенной Д. Левинсоном, в жизни мужчин содержится три главные эры, продолжительностью около 20 лет. В течение каждой эры человек выстраивает структуру жизни. Эта структура образует основу образа жизни, служа одновременно границей и связующим звеном между личностью и обществом. Структура жизни образуется преимущественно из отношений человека с внешним миром, включая то, что он получает от каждого такого отношения и привносит в него. Полноценное развитие и адаптация в значительной степени зависят от развития человека в период начинаний, приходящегося на возраст от 17 до 33 лет. Период начинаний Д. Левинсон подразделил на три отдельных части: переход к ранней взрослости (от 17 до 22 лет), вхождение в мир взрослых (от 22 до 28 лет), переход тридцатилетия (от 28 до 33 лет)¹.

Курсантами становятся в возрасте от 17 до 22 лет (переход к ранней взрослости по Левинсону), это время, когда у молодого человека появляется выраженное стремление к самостоятельно-

¹ Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 676.

сти, разрешает внутренние конфликты самоопределения в профессиональной субъектности, проблемы поиска подруги. Он ищет себе место в обществе взрослых и связывает себя обязательствами, предполагающими стабильное, предсказуемое течение жизни. Заметим, что особенности возрастного развития молодого человека, согласуются с моделью внутренней позиции личности, обозначенной на рис. 11.

Согласно Э. Эриксону центральной проблемой для этого возраста является достижение Эго-идентичности. Главные проблемы, требующие своего разрешения – это достижение идентичности в противоположность смешению ролей и близости в противоположность изоляции. Процессы достижения идентичности обеспечивают чувство непрерывности опыта взрослой жизни. В связи с поисками идентичности людям приходится определять и переопределять себя, определять свои приоритеты и свое место в социальном мире¹.

Становление позиции молодого человека Дж. Ловингер и Р.Кеган описывают в контексте самостоятельной смысловой системы развития Я как работника. Молодой человек прилагает все усилия, чтобы стать самостоятельным, экономически независимым, он стремится уйти от зависимости и нести ответственность за себя и других. По Д. Сьюперу, молодые люди пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они представляют возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа они обычно уже выбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать. Р. Хейвигхерст называет период от 15 до 25 лет периодом приобретения конкретной профессиональной идентичности. Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру².

Исследователи проблем человека (Л. И. Божович, В.Ф. Моргун, И.С. Кон, В. А. Крутецкий, Е. А. Шумилин и др.) отмечают,

¹ Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 673.

² Там же.

что в раннем взрослом возрасте у человека устремленность в будущее становится основной направленностью личности, проблема выбора собственного жизненного пути, будущей профессии становится для него самой актуальной. Профессиональные ориентиры, сознательный и произвольный характер, которых выражается в существовании у молодого человека некоторого «замысла», плана жизни (С. Л. Рубинштейн), жизненной цели (А. Н. Леонтьев), проекта-цели (Г. С. Батищев), общего девиза своего бытия (О. Г. Дробницкий), переживание индивидуальных кризисов занятости (А.Н. Демин).

Наличие этого механизма связано со способностью и стремлением молодого человека осуществлять самопроецирование в будущее не только как постановку конкретных целей, но и как самопроектирование, т. е. не как частичное, а как целостное перенесение себя в будущее, включение будущего, возможности в свое реальное бытие. Ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у юноши формируются: профессиональные интересы, профессиональная субъектность, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы.

Подытожим. Временные границы психических новообразований курсанта как молодого человека приходятся на возраст от 17 до 23 лет. Хотя разные исследователи по-разному называют этот период, в нашем исследовании будем называть его периодом ранней взрослости.

Перейдем к рассмотрению значимых ориентиров внутренней позиции личности молодого человека.

Обращаясь к концепции социального взаимодействия Э. Берна выделим: «В каждый данный момент времени индивид существует в одном из трех основных состояний, именуемых состояниями Я. Состояние Я определяет, каким образом человек думает, чувствует и ведет себя в этот момент. Три состояния Я, в которых может находиться любой человек, носят название Роди-

тель, Взрослый, Ребенок»¹. При этом подлинное Я человека может свободно переходить из одного состояния в другое.

Таким образом, во внутренней позиции человека всегда присутствуют семейные ориентиры.

Исследования, Ю.Н. Пароходова и В.П. Саврасова, выполненные под руководством В.А. Якунина, позволили выявить в самосознании студента педагогического вуза его учебное самосознание и становящееся профессиональное самосознание. Учебное самосознание содержит: осознание себя в качестве субъекта учебной деятельности; осознание процессуальной стороны учебной деятельности; осознанное отношение к принятию активной позиции субъекта управления собственной учебной работой².

Профессиональное самосознание студента содержит основные профессионально важные качества педагога, связанные с теорией и практикой обучения³.

Исследователи (Б.Г. Ананьев, В.П. Бедерханова, Е.С. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, Т. Парсонс, Р. Парк, Н.С. Пряжников, Т. Сабин, С.Н. Тимашев, Э. Эриксон, Б.А. Ясько и др.) выделяют профессиональные ориентиры как определяющие жизненный путь молодого человека.

Таким образом, самосознание молодого человека содержит формирующуюся профессиональную позицию, в которой важными являются ориентиры на становление профессиональной субъектности.

Выделение ведущих ориентиров внутренней позиции личности емко выражено А. Адлером в утверждении каждый человек неизбежно сталкивается с тремя глобальными проблемами: «работа», «дружба» и «любовь».

Причем эти проблемы всегда взаимосвязаны: «решение одной помогает приблизиться к решению других; и действительно, мы можем сказать, что они представляют собой разные аспекты одной и той же ситуации и одной и той же проблемы – необхо-

¹ Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. URL:psylib.ukrweb.net/

² Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998. С. 382.

³ Там же. С. 384-387.

димости для живых существ сохранять жизнь и продолжать жить в том окружении, которое у них есть»¹.



Рис. 1.10. Ориентиры внутренней позиции по Адлеру

Согласно исследованиям И.С. Кона, ядро самосознания юноши больше всего зависит от его профессионального самоопределения, но при этом семье придается большое значение. Таким образом, различия ориентиров внутренней позиции личности находим у И.С. Кона, названные им: профессиональная позиция и семейная позиция². Заметим, что другие ориентиры внутренней позиции личности являются менее значимыми ориентирами.

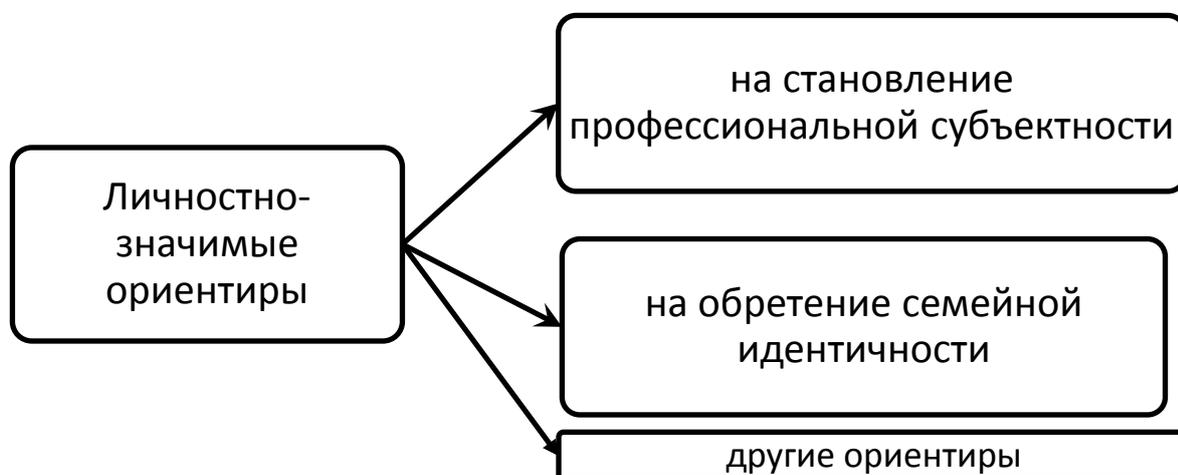


Рис. 1.11. Ориентиры внутренней позиции личности молодого человека

Можно полагать, что во внутренней позиции личности молодого человека существуют как ведущие, так и другие менее значимые ориентиры. Ведущими осмысленными ориентирами для

¹ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997. С. 172.

² Кон И.С. Социология личности. М., 1967.

многих молодых людей являются ориентиры на становление профессиональной субъектности и обретение семейной идентичности.

Позицию личности человека целесообразно понимать как ядро самосознания человека, формируемое в течение жизни. Позиция содержит, с одной стороны, осознание человеком себя как деятеля, осознание определенности своего бытия. С другой стороны, позиция проявляется в особенности человека решения конкретных задач бытия.

Будем различать два аспекта позиции личности: внешнюю позицию (проявляемую) и внутреннюю позицию (осознаваемую).

Выводы

Содержание внешнего (проявляемого, социального) аспекта позиции человека будем рассматривать как выполняемые человеком роли, функции, права и обязанности в обществе, в семье, на работе.

Под внутренней позицией человека будем понимать осознание личностных ориентиров в собственной жизни, в отношениях человека к себе, в своих отношениях с социальным окружением.

В процессе развития самосознания человека, в начале жизни происходит становление внешней позиции, которое влияет на появление элементов внутренней позиции личности человека. С юношеского периода жизни внутренняя позиция начинает осознаваться как собственное Я и вступать в противоречие со сформированной внешней позицией, а в дальнейшем ее определять. В период взрослости происходит развитие внутренней позиции, она приобретает определенную устойчивость. В старости появляется стремление сохранить имеющуюся позицию.

Рассматривая особенности развития внутренней позиции молодого человека, можно полагать, что во внутренней позиции личности молодого человека существуют как ведущие, так и другие менее значимые ориентиры. Ведущими осмысленными ориентирами для многих молодых людей являются ориентиры на становление профессиональной субъектности и обретение семейной идентичности.

Итак, внутреннюю позицию личности молодого человека будем понимать как ядро самосознания человека, ведущими компонентами которой являются осмысленные личностные ориентиры:

- на становление профессиональной субъектности;
- на обретение семейной идентичности.

1.2. СОДЕРЖАНИЕ ВЕДУЩИХ ОРИЕНТИРОВ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

В связи с переходом к контрактной форме прохождения службы в Вооруженных силах Российской Федерации, все острее поднимается вопрос о совершенствовании профессиональной подготовки военных кадров, которая начинается в стенах военного училища.

Обретение курсантом профессиональных способностей во многом зависит от особенностей развития его самосознания, становления профессиональной субъектности, обретения личностно-значимых ценностей и выработке семейной идентичности в условиях реальной военной службы в Российской армии.

Ориентиры курсанта на профессиональную субъектность

В самосознании молодого человека в период ранней взрослости формируется, прежде всего, отношение к себе как будущему профессионалу. У него важным ориентиром внутренней позиции является образ собственного профессионального будущего, формируется осмысленная ориентация на профессиональную субъектность. Самосознание курсантов военных училищ в этом плане не являются исключением.

Военные психологи уделяют большое внимание проблемам:

- выявления механизмов и факторов совершенствования профессиональной и психологической подготовки офицеров, формирование профессионально важных качеств, освоение ими профессиональной деятельности (Н.В. Борисенко, Г.А. Волковицкий, В.В. Дударев, С.И. Жуковский, С.Б. Наседкин, В.Ф. Перевалов, В.А. Пономаренко, А.А. Тыртышный, И.Б. Субботин, В.В.Сысоев, С.А. Федоренко и др.);

– организации психологического обеспечения профессиональной деятельности офицеров (Д.В. Гандер, А.Г. Караяни, Н.Д. Лысаков, В.Н. Селезнев и др.);

– организации психологической помощи, ориентированной на профилактику и преодоление у офицеров негативных состояний и расстройств, обусловленных особенностями профессиональной деятельности (В.Д.Булавцев, В.И. Буянов, В.Е. Попов, А.Н.Харитонов и др.);

– оптимизации социально-психологических условий, влияющих на профессиональную успешность офицеров, как субъектов совместной деятельности и общения (А.В. Булгаков, А.И. Гончаров, В.В. Ковалев, А.В. Носов, А.И. Шпилов и др.).

Эти исследования посвящены разрешению проблем формирующего влияния средовых факторов на обретение компетентности военными.

Отметим, что исследований, посвященных проблеме развития внутренних субъектных и личностных регуляторов обретения курсантом профессиональной компетентности в современной военной психологии относительно немного (С.Н. Капустин, А.С. Некрасов, А.В. Сечко, И.В. Сыромятников и др.).

Солидаризируясь с И.В. Сыромятниковым, что «все более очевидной становится тенденция смещения акцента в оценке качества профессионального функционирования человека с исполнительских критериев к признанию приоритета активных, самостоятельных и ответственных действий, характеризующих субъектное отношение к труду, профессии, собственному профессионально-личностному развитию»¹, подчеркнем актуальность исследований внутренних личностных, субъектно-бытийных качеств курсантов, особенностей становления позиции личности будущего военного летчика.

Остановимся на исследованиях особенностей становления личностно-значимых ориентиров в профессиональной субъектности и семейной идентичности курсантов как будущих военных летчиков.

¹ Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности офицеров вооруженных сил РФ. М., 2007. С. 4.

Поиск структурирования внутренней позиции личности курсантов продолжим, обратившись к исследованию профессиональной субъектности офицеров, осуществленного И.В. Сыромятниковым.

Профессиональная субъектность офицера рассматривается, «как основанное на позитивном самоотношении и опыте офицера интегральное психическое качество, определяющее его тенденцию и способность к инициации и регулированию профессиональной активности в соответствии с внутренними критериями эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих определенную свободу выбора и ответственность за него»¹.

Ядерной основой профессиональной субъектности офицеров, в модели И.В. Сыромятникова, является внутренняя позиция офицера, как функционально-психологическое образование, предшествующее деятельности, но определяющее ее принципиальные ценностные и содержательно-технологические характеристики. Она является результатом актуализации и, одновременно, формой репрезентации целостной профессиональной Я-концепции применительно к конкретной ситуации. Субъектная позиция офицера, представляющая структурный компонент профессиональной субъектности, отражающий взаимообусловленный переход и преобразование потенциального (отношений, опыта) в реальное действие, выражает логико-смысловую упорядоченность и векторную направленность профессиональной активности в контексте прогнозируемой динамики развития ситуации, и может быть рассмотрена как единица психологического анализа профессиональной субъектности в целом².

В настоящем исследовании психологическая модель «Субъектная позиция офицера» является следствием внутренней позиции личности курсанта, в которой происходит осмысление собственных ориентиров на обретение профессиональной компетентности. Можно полагать, что в самосознании курсантов появляется предварительный план своей будущей карьеры, общие

¹ Там же. С. 104.

² Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности офицеров вооруженных сил РФ. М., 2007.

представления о будущей деятельности, приобретаются основы профессиональной субъектности, необходимые для будущего военного летчика.

Исследователями Ю.Э. Писаренко и Б.Л. Покровским выявлено, что у выпускников школ с первоначальной летной подготовкой по сравнению с обычными школьниками, большая направленность на профессию военного летчика, лучшую эрудированность в области авиационной тематики, уверенность в росте своей профессиональной карьеры¹.

То есть, внутренняя позиция будущего курсанта содержит устойчивые ориентиры в обретении летной компетентности.

В процессе обучения в училище, как утверждают С.В. Божко и Н.Н. Костогрызов, процесс самореализации курсанта опирается на осознание «использования своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей. В дальнейшем этот процесс должен занимать весь период активной профессиональной деятельности, характеризуясь на каждом этапе качественно новой структурой операционально-деятельного, мотивационно-ценностного и субъективно-оценочного компонентов. Основу операционально-деятельного компонента профессионального самоопределения должны составлять профессионально значимые свойства курсанта, которые в совокупности со знаниями, навыками, умениями и психолого-педагогическими инвариантами образуют военно-профессиональную компетентность курсанта»² [28.С 24].

Таким образом, осознание собственной летной и военной компетентности является элементом содержания ориентиров

¹ Писаренко Ю.Э., Покровский Б.Л. Влияние опыта первоначальной летной подготовки на формирование военно-профессиональной мотивации курсантов летных училищ // Проблема развития личности курсанта. Поддержка и факторы развития / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007. С. 183-185

² Божко С.В., Костогрызов Н.Н. Профессиональное самоопределение курсантов военных авиационных вузов (психолого-педагогический аспект подготовки) // Проблемы психологического обеспечения подготовки военных летчиков. Краснодар, 2006.

профессиональной субъектности курсанта, компонента его внутренней позиции.

Исследуя личностные детерминанты адаптации курсантов к условиям военной службы, А.С. Осипова выделяет внутренние факторы: интеллектуальные, психофизиологические, а также субъективную активность, целеустремленность и устойчивость жизненной позиции. Важным компонентом внутренней позиции личности курсанта является осознание собственной неудовлетворенности, вызванной эмоциональной напряженностью противоречий выбранной военной службы в училище по сравнению с собственной жизнью до училища¹.

Итак, осознание собственной направленности на учебу формирует во внутренней позиции личности курсанта устойчивое отношение к будущей военной карьере.

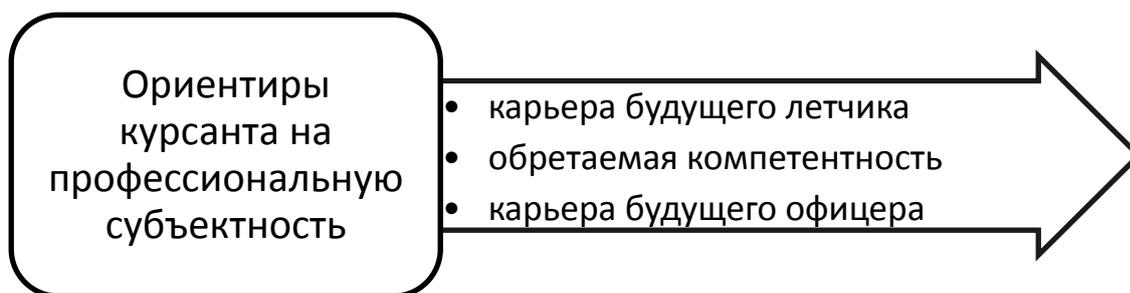


Рис. 1.12. Содержание ориентиров курсанта на профессиональную субъектность

Таким образом, во внутренней позиции личности курсанта важным являются ориентиры на профессиональную субъектность, в том числе планирование будущей карьеры военнослужащего, обретения летной компетентности, необходимой для будущей летной деятельности, осмысление противоречий профессии военного летчика.

¹ Осипова А.С. Личностные и ситуативные детерминанты адаптации курсантов к новой социально-педагогической среде // Проблема развития личности курсанта. Поддержка и факторы развития / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007. С. 114.

Ориентиры курсанта на семейную идентичность

Становление профессиональной субъектности как важного компонента самосознания молодого человека способствует наибольшей реализации личности в жизни. Однако полнота этой реализации по мнению И.С. Кона напрямую связана с внутриличностными гендерными противоречиями, «жажда любви нередко сочетается со страхом «потерять себя», «подчиниться» и т.д.»¹.

В связи с этим остановимся подробнее на анализе особенностей становления внутренней позиции юноши в контексте гендерных особенностей личности, его ориентаций на обретение семейной идентичности на создание собственной семьи.

Гендерные особенности и характеристики личности в современной зарубежной и отечественной гендерной психологии описывают в терминах и принципах целого ряда гендерных теорий: теории гендерных схем С.Бем; теории двойной морали К. Гиллиган; семантических концепций Л. Иригарей и Э. Сикса; рассуждений о мужских идентификациях Р. Коннелла и И.С. Кона; положений о маскулинности и фемининности Т.В. Бендас, В.В. Знакова, В.А. Лабунской; мультиполярной модели гендерной идентичности И.С. Клециной, Л.Н. Ожиговой и др.

Взгляды ученых и формулируемые ими положения об особенностях и закономерностях формирования и развития гендерных аспектов личности разнообразны. Общим является определение гендерной социализации как процесса усвоения человеком норм и образцов поведения, принятого (дозволенного) в данном обществе для мужчины и женщины, осуществляемый посредством различных социальных институтов (школа, семья, СМИ, религия, политика и т.д.)².

С. Майерс отмечает, что процесс гендерной социализации личности направляется с помощью различных социальных и культурных механизмов, одним из которых является гендерная роль. В широком смысле понятие социальной роли означает способ поведения людей в системе межличностных отношений, за-

¹ Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 228.

² Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997. С. 220-223.

висящий от их позиции в обществе и отвечающий принятым в данном обществе нормам, предписаниям и ожиданиям. Гендерные стереотипы – это стандартизованные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующих понятиям «мужское/маскулинное» и «женское/феминное». Маскулинность и феминность – это нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин¹.

Ведущая роль в формировании мужественности отводится социальным ожиданиям. Именно они, в понимании Э. Гидденса, направляют и интерпретируют поведение человека как соответствующее мужчинам².

Следовательно, под факторами, влияющими на гендерные особенности личности курсанта можно понимать систему требований военной службы, стереотипов военного летчика, которым курсанту следует соответствовать, чтобы его признавали как мужчину. С понятием гендерная роль связано понятие «гендерная идентичность» как внутренний психологический результат гендерной социализации.

Гендерная идентичность – это совокупность идеальных представлений общества о факте полового диморфизма, транслирующих личностному сознанию систему норм поведения, предписаний мышления и чувствования, образцов самовосприятия. Вся эта система норм и образцов является элементами системообразования форм жизнеобеспечения и способов культуросозидания, и в качестве материального носителя гендерная идентичность опирается на совокупность половозрастных особенностей индивида³.

Таким образом, гендерная идентичность курсанта понимается как осознание и переживание им принадлежности к мужскому полу. В целом гендерная идентичность может быть описана не столько через маскулинные и фемининные характеристики, через

¹ Там же. С. 256-262.

² Гидденс Э. Социология. М., 1999.

³ Тиводар А.Р. Гендерная идентичность женщины: агенты влияния и механизмы формирования. Краснодар, 2005.

ряд общечеловеческих качеств, которые личность сама «отбирает» для характеристики своей гендерной идентичности.

Гендерные характеристики тесно связаны с морфофизиологическими особенностями индивида и во временном плане оформляются в структуре самосознания личности в раннем возрасте. Это происходит через идентификацию с закрепленными в культуре представлениями о мужском и женском.

Кратко остановимся на возрастных особенностях формирования и развития гендерной идентичности.

В раннем возрасте самое большое влияние в этом процессе оказывают родители, поскольку самым первым в жизни ребенка институтом социализации является семья. Родители подкрепляют дифференциальную социализацию так же различным отношением к дочерям и сыновьям¹.

В начале жизни К. Гиллиган особое место в этом процессе отводит матери. Это обуславливает различную личностную динамику формирования образа «Я – мужчина», «Я – женщина» у мальчиков и девочек², который формируется у ребенка к трем годам.

К трем годам ребенок ясно различает пол окружающих его людей, но может не знать, в чем заключается различие между ними.

Следующие два года – время активной социализации, когда ребенок «примеряет» социальные роли и демонстрирует соответствующее его полу поведение. В ходе этого процесса, который Л. Колберг назвал «социализация Я», мальчики обычно подражают поведению мужчин, а девочки – поведению женщин³.

К семи годам дети достигают половой константности – понимания, что пол постоянен, и изменить его невозможно. Это совпадает с бурным усилением половой дифференциации активности и установок детей: мальчики и девочки по своему желанию

¹ Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности. М., 1996.

² Гиллиган К. Место женщины в жизненном цикле мужчин // Хрестоматия феминистских текстов / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб., 2000.

³ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2002.

выбирают разные игры и партнеров в них, у них появляются разные интересы, возникают однополые компании. Результаты исследования Л.Э. Семеновой свидетельствуют о том, что у старших дошкольников имеется определенная система знаний о характере полоролевых различий представителей мужского и женского пола¹.

В Российской культуре воспроизводится дихотомичная и патриархальная модель воспитания мальчиков и девочек, которая воспроизводится в детской литературе, сказках и мультфильмах, в школьных учебниках и СМИ.

В школьном возрасте внедренная в структуру образа «Я» гендерная схема «Я – мужчина» или «Я – женщина» начинает действовать не только для отбора поступающей извне информации, но и в отношении к самому себе. Ребенок выбирает из множества возможных человеческих характеристик только те, которые определены в культуре как приемлемые для его пола². Женщине предписываются такие черты, как сострадание, жалость, покорность, доброта, мягкость, стремление к сохранению гармонии в межличностных отношениях, а у мальчиков на первом месте персонажи с маскулинными характеристиками, что подтверждает факт усвоения мальчиками социальных ролей и стереотипов об образе настоящего мужчины³.

Особенно остро вопрос гендерной идентичности возникает в юношеском возрасте. Сложность задачи, стоящей перед личностью, заключается в том, чтобы, с одной стороны, прояснить свою роль как члена общества, с другой – понять свои собственные уникальные интересы, способности, придающие смысл и направленность жизни. Именно в этот период, по мнению Э. Эриксона, происходит переструктурирование совокупности детских идентификаций в новую конфигурацию посредством отказа

¹ Семенова Л.Э. Полоролевые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста: дисс. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 1999.

² Бем С. Линзы гендера: трансформации взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004.

³ Здравомыслова Е., Герасимова Е., Троян Н. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки // Преображение. 1998. № 6.

от некоторых из них и принятие других¹. У юноши изменяются интересы, привязанности, идентификационные образцы, тематика проблемных ситуаций, значимость различных сфер жизни, способы преодоления трудностей. Созданный таким образом образ «Я – мужчина» становится диффузным, уязвимым и ригидным².

Становление позиции молодого человека Дж. Ловингер и Р.Кеган описывают в контексте трех самостоятельных смысловых систем: развитие личного Я, Я как члена семьи и Я как работника. Эти системы взаимосвязаны. Юноша прилагает все усилия, чтобы стать самостоятельным и нести ответственность за других. Семейная идентичность в ее современном виде приводит к парадоксальным результатам: «мужской» ролевой набор ограничен и жесток, а традиционное воспитание в процессе первичной социализации не поддерживает проявление таких качеств, как независимость, инициативность, активность и т.д.

Несмотря на это, по мнению И.С. Клециной, гендерная идентичность подвижна, воссоздается в практике повседневного взаимодействия иногда ситуативно, часто неосознанна и не рефлексивируется индивидом на фоне коммуникации во всех социальных сферах.

Поэтому гендерная идентичность в большинстве современных гендерных теорий рассматривается не как биполярный, а как мультиполярный конструкт, то есть как сложное социально-психологическое явление. Конструкт состоит из множества составляющих, не жестко связанных между собой, причем каждая из гендерных характеристик может иметь свою историю развития³. Гендерная идентичность органично переплетается с другими компонентами социальной идентичности личности: этниче-

¹ Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2000.

² Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4.

³ Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теоретическое обоснование // Гендер как инструмент познания и преобразования общества / ред.-сост. Е.А. Баллаева, О.А. Клименкова, Л.Г. Луныкова. М., 2005. С. 142-152.

ской, классовой, семейной, профессиональной, конфессиональной и др.

Исследователи отмечают, что взаимодействие компонентов социальной идентичности создает условия для возникновения различных кризисных состояний личности (Ю. Е.Алешина, О. Арнольд, Г. Шихи, А.Р. Тиводар и др.), для особенностей профессионального самоопределения личности, выстраивающей свой профессиональный путь в контексте культуры, во взаимосвязи гендерных приоритетов и в соответствии с собственными смыслами существования (Р.Г. Гаджиева, Н.С. Пряжников, Г.Ю. Фоменко и др.), для различия между мужчинами и женщинами в проявлении и переживании противоречий в образе Я, ценностно-смысловой картине мира (В.А. Лабунская, И.А. Сапогова, А.А., Большаченко и др.).

Заметим, что исследователями выявлены особенности кризисных состояний женщин, тогда как особенности кризиса гендерной идентичности мужчин переживаний мужчин относительно немного (Р. Коннел, М. Кауфман).

Так, Р. Коннел отмечает, что в мире с ярко выраженной гегемонией маскулинности, даже самому «нормальному» мужчине сложно быть «нормальным» в этой гонке за первыми местами, ресурсами, властью. Автор развивает идею о гегемонии маскулинности, когда особые группы мужчин приспособляются к позиции власти и благосостояния, и о том, какие страдания это приносит личности¹.

Так М. Кауфман пишет, о мужском страдании, т.е. о мужчине, работающем до изнеможения, думающем о том, как бы добиться успеха, не сплеховать в беседе или постели, лишенный поддержки и внимания, чувствующем себя неуверенным и бессильным, опьяненным властью, ставшим рабом алкоголя, спорта, работы и т.д. Автор считает, что быть мужчиной – значит жить в странном мире власти и страдания, и в этом парадокс мужской власти. Маскулинность, по мнению М. Кауфмана, хрупка и иллюзорна, так как ни один мужчина не может постоянно и полностью быть уверенным в том, что достиг и реализует ее. Уделом

¹ Connell R. Masculinities. Berkeley, 1995.

мальчиков и мужчин становится постоянной уязвимость и необходимость доказывать свою мужественность перед другими «мальчиками»¹.

Итак, во-первых, в раннем взрослом возрасте уже произошла интеграция гендерных норм и завершилось формирование гендерной идентичности курсанта.

Во-вторых, у курсанта сформировано представление о том, что приоритет в военной сфере отдается мужчинам, поэтому курсантам запрещено проявление фемининных качеств.

В третьих, у многих курсантов в родительской семье есть военнослужащие, то есть, формирование семейной идентичности, заложенной в семье, оказало влияние на ценностные ориентиры личности курсанта, его поведение.

И, наконец, гендерная идентичность курсанта фиксируется в сознании личности в виде образа «Я – мужчина», который обусловлен особенностями среды военного училища, в которой происходит закрепление гендерных норм и стереотипов мужского поведения.

Можно полагать, что в самосознании курсанта сформированная гендерная идентичность актуализирует осознание необходимости создания собственной семьи, причем условий для этого в среде военного училища явно недостаточно.

Исследователь профессиональной субъектности курсантов, осваивающих профессию военного летчика, А.С. Некрасов, выявил, что гендерная идентичность и профессиональная компетентность курсанта взаимодействуют по типу отношений взаимосодействия в части переживания своих маскулинных качеств. Но при этом, «в первые годы обучения в училище, для курсантов важны будущие отношения с противоположным полом, тогда как отношения с девушками становятся для них мало актуальным на последних курсах. Объяснить это можно, скорее всего, неопределенностью места службы курсанта после окончания училища, а также, малыми возможностями общаться с гражданским населением».

¹ Кауфман М. Фрагменты из книги «Chacking the armour: power, pain and the lives of men» (Toronto: Viking, 1993) // Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства. Иваново, 2002.

нием. Это является фактором, влияющим на повышение личностной тревожности, трудностей в выборе жизненных стратегий, связанных с созданием собственной семьи»¹.

С такими переживаниями и страхами юноши подходят к проблеме поиска брачного партнера. Формирующаяся семейная идентичность становится ведущим ориентиром внутренней позиции личности курсанта, на взаимосвязи с ориентацией на развитие профессиональной субъектности личности, способствует стабилизации психологического благополучия курсанта. Скорее всего, у курсантов разные состояния (статусы) сформированной семейной идентичности.

Для описания статусов семейной идентичности курсантов используем концепцию Э. Эриксона, модифицированную Дж. Марсиа, описанную Н.В. Антоновой².

Согласно Дж. Марсиа, «идентичность» - это внутренняя самосоздающаяся, динамическая организация потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории, которая реализуется через проявляемые способы решения проблем. Например, познакомиться или нет с представителем противоположного пола, создать семью или отложить решение о создании собственной семьи и др. Решение каждой, даже незначительной жизненной проблемы вносит определенный вклад в достижение идентичности. Идентичность по Дж. Марсиа имеет четыре состояния: диффузная, отложенная, предопределенная и достигнутая.

Человек имеет статус *диффузной* идентичности, если он не имеет собственных целей деятельности, его система ценностей слабо дифференцирована, у него мало собственных убеждений. Он неспособен сам решать возникшие проблемы. Он тревожен, часто ощущает беспомощность, бывает в состоянии апатии.

Находясь в статусе *предопределенной* идентичности человек имеет собственные цели деятельности, сформированные под влия-

¹ Некрасов А.С. Развитие профессиональной идентичности личности курсанта военного училища. Автореф. диссерт. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2000 .

² Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1.

янием значимых для него людей, его система ценностей подобна системе ценностей его родителей или других людей, многие из его принципов заимствованы. При этом, он еще мало способен сам решать возникшие проблемы.

Отложенная идентичность, часто называемая мораторий, относится к человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности. Он или активно пытается разрешить кризис, или откладывает его решение «на потом», но при этом постоянно помнит о нем. Такой человек постоянно находится в состоянии проб и ошибок, поиска новых для него знаний, партнеров для общения.

Статусом *достигнутой* идентичности обладает человек, прошедший кризис идентичности, сформировавший совокупность личностных целей, ценностей и принципов поведения. Цели, ценности и убеждения его являются личностно-значимыми, смысложизненными.

Применяя концепцию Дж. Марсиа к особенностям бытия курсанта выделим аспект, связанный с созданием собственной семьи, поиском брачного партнера, статус семейной идентичности. Полагаем, что для многих курсантов, в силу возрастных особенностей, статус *диффузной* семейной идентичности уже прожит, а статус *достигнутой* семейной идентичности еще не достигнут, так как все они холостые. Следовательно, семейная идентичность курсанта может иметь два статуса: *предопределенный* и *отложенный*.

Предопределенный и отложенный статусы семейной идентичности согласуются с видами личностной идентичности концепции А. Курле, идентичностью принадлежности и идентичностью осознания¹ и размышлениями А.Н. Кимберга об идентичности как психологического феномена, связанного с определенностью человека в мире, либо в какой-то из частей этого мира².

¹ Curle A. Mystics and militants. A study of awareness, identity and social action. L., 1972. P. 36-37.

² Кимберг А.Н. Проблема идентичности и субъектный подход // Психология личности и ее бытия: терия, исследования, практика / Под ред. З.И. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова. Краснодар, 2005.

Таким образом, для курсанта статус **предопределенной** семейной идентичности соответствует идентичности *принадлежности* курсанта к миру, относительной стабильности его бытия как имеющего будущего брачного партнера. Статус **отложенной семейной идентичности** соответствует идентичности *осознания* курсантом необходимости поиска будущего брачного партнера. Исходя из этого, **предопределенная** семейная идентичность является фактором определенности отношений курсантов с близкой ему девушкой, а **отложенная** идентичность свидетельствует о переживаниях неопределенности социальных контактов с представителями противоположного пола.

Но семейная идентичность курсанта не является достигнутой, так как поиск будущего брачного партнера для курсанта является актуальным, и обусловлен как возрастными особенностями, так и условиями бытия в традиционно мужской военной среде.

Можно предположить, что во внутренней позиции курсанта происходит развитие семейной идентичности, основные ориентиры которой определяются его реальными отношениями с определенной девушкой. То есть ориентиры внутренней позиции курсанта на семейную идентичность могут быть двух видов:

- определенности в создании собственной семьи, обусловленная отношениями с определенной девушкой;
- не определенности в создании собственной семьи, обусловленная отсутствием отношений с девушками.

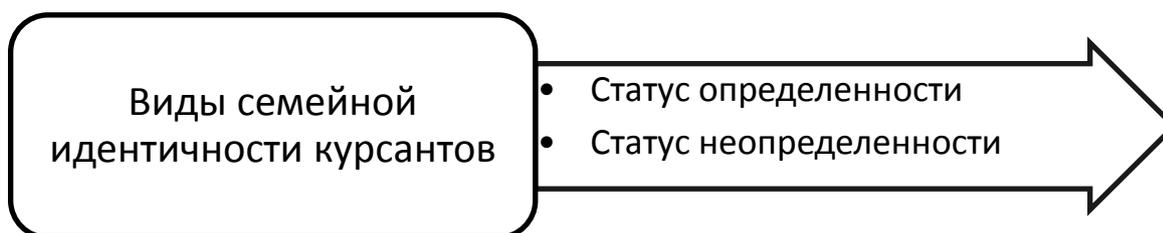


Рис. 1.13. Статусы семейной идентичности курсанта

Подытожим.

1. Семейная идентичность как ориентация на создание собственной семьи пересекается с гендерной идентичностью курсанта. Семейная идентичность тесно связана с внутренней позицией

личности курсанта. С одной стороны, семейная идентичность влияет на становление внутренней позиции, осмысления его ориентиров на профессиональную субъектность. С другой стороны, ориентиры в создании собственной семьи регулируются ценностно-смысловыми ориентирами, которые «задают» основание и направление внутренней позиции.

2. Во внутренней позиции курсанта важными являются ориентиры на семейную идентичность, которые противоречиво связаны с профессиональными ориентирами курсанта.

3. Можно выделить два основных ориентира (статуса) на обретение семейной идентичности курсанта: определенности и неопределенности в создании собственной семьи.

Статус определенности семейной идентичности курсанта свидетельствует об ориентирах на создание собственной семьи со значимой для него девушкой. Он способен сам решать возникшие проблемы общения с будущим брачным партнером.

Статус неопределенности семейной идентичности курсанта относится к курсанту, находящемуся в состоянии кризиса общения с лицами противоположного пола. Он или мало пытается познакомиться с будущим брачным партнером, или откладывает знакомство «на потом», но при этом постоянно осознает необходимость будущей семьи. Такой курсант постоянно находится в состоянии проб и ошибок, поиска новых для него девушек для общения.

Выводы

Важными ориентирами внутренней позиции курсанта летного военного училища являются ориентиры:

- на становление профессиональной субъектности;
- на обретение семейной идентичности.

Содержание ориентиров на становление профессиональной субъектности составляют:

- общие представления о будущей деятельности как офицера, осознание собственной направленности на профессиональную подготовку как военнослужащего;

– общие представления о будущей деятельности как летчика, осознание собственной направленности на профессиональную подготовку как будущего летчика.

Как следствие происходит планирование процесса освоения основ летной компетентности, необходимой для будущей летной деятельности, осмысление противоречий профессии военного летчика, карьеры военнослужащего.

Можно предположить, что существуют следующие виды ориентиров курсантов на профессиональную субъектность:

– ориентиры в основном на летную деятельность, рабочее наименование «Я – будущий летчик»;

– ориентиры в основном на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий офицер»;

– сбалансированные ориентиры, рабочее наименование «Я – будущий военный летчик».

Содержание ориентиров на обретение семейной идентичности связано с тем, что у курсанта уже произошла интеграция гендерных норм и завершилось формирование гендерной идентичности, как в силу возраста, так для многих курсантов под влиянием родительской семьи, где есть военнослужащие. Как следствие происходит формирование семейной идентичности. Важным фактором является среда военного училища, в которой происходит закрепление гендерных норм и стереотипов мужского поведения.

Формирующаяся семейная идентичность актуализирует осознание курсантом необходимости создания собственной семьи, причем условий для этого в среде военного училища явно недостаточно. Семейная идентичность курсанта близка описанию Дж. Марсиа статусов *предопределенной* и *отложенной идентичности*.

Можно предположить, что существуют два основных ориентира (статуса) на обретение семейной идентичности курсанта: определенности и неопределенности в создании собственной семьи.

Статус определенности семейной идентичности курсанта свидетельствует об ориентирах на создание собственной семьи со

значимой для него девушкой. Он способен сам решать возникшие проблемы общения с будущим брачным партнером.

Статус неопределенности семейной идентичности курсанта относится к курсанту, находящемуся в состоянии кризиса общения с лицами противоположного пола. Он или мало пытается познакомиться с будущим брачным партнером, или откладывает знакомство «на потом», но при этом постоянно осознает необходимость будущей семьи. Такой курсант постоянно находится в состоянии проб и ошибок, поиска новых для него девушек для общения.

1.3. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Профессия военного летчика предъявляет особые требования как к индивидуальным, врожденным, так и к обретаемым способностям поступающего в военное училище выпускника средней школы. Ориентиры внутренней позиции будущего курсанта к моменту поступления в училище уже сформировались и находятся в противоречивом единстве.

Профессиональная пригодность курсанта к летной деятельности и к службе в армии постоянно находится в сфере внимания службы профессионально-психологического отбора, что оказывает влияние на развитие его профессиональной субъектности. Важной потребностью курсанта в этом возрасте является потребность в общении с девушками, поиск будущего брачного партнера, что влияет на развитие его семейной идентичности.

Полагаем, что у курсантов, различающихся ориентирами сформированной внутренней позиции личности можно выделить:

– индивидуальные особенности (черт характера, адаптивности к образовательной среде военного училища, предрасположенности к агрессивному поведению, стратегии поведения в сложных ситуациях);

– особенности изменения свойств личности (системы ценностей, обретения учебно-профессиональной компетентности, актуализации собственного Я как стремления к самоактуализации).

Индивидуальные особенности курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции

Известно, что летчиком может стать далеко не каждый молодой человек, важно иметь определенные врожденные качества, качества человека как индивида, половые, возрастные свойства характера.

В авиационной психологии выделение важных индивидуальных качеств воздухоплователя связано с именами врача И.Г. Кашинского и академика М.А. Рыкачева. В.Д. Спицын определил ограничения органов чувств к правильному психическому отражению времени и пространства при перемещении в третьем измерении, Н.А. Арендт разработал тренажеры, предназначенные для того, чтобы человеку добиваться приспособления к летательном аппарату. Исследования влияния полета на психику человека и организм проводились С.П. Мунтом. Как следствие, обоснована необходимость отбора пилотов, индивидуальные качества которого определяют его пригодность для осуществления полетов на самолете¹.

Сегодня, для того, чтобы стать курсантом военного летного училища, абитуриенту необходимо пройти сложный психологический отбор. Исследователи (И.В. Агапов, С.В. Алешин, А.А. Ворона, В.Е. Косачев, Б.Л. Покровский, В.А. Пономаренко и др.) выделили параметры профессионального психологического отбора будущих летчиков, в том числе:

- направленность на летную службу (основные мотивы стать летчиком, условия воспитания и развития);
- уровень психической устойчивости (способность к сохранению нормативности психики в экстремальных ситуациях);
- эмоционально-волевая стабильность (способность к сохранению адекватной произвольной регуляции активности в экстремальных ситуациях);
- социальная нормативность (нравственные качества личности, общественная и трудовая активность соответствие общественным нормам нравственных установок индивида);

¹ Пономаренко В. А Психология духовности профессионала. М.,2004.

– склонность к лидерству (особенности общения и поведения в коллективе);

– познавательные психические процессы (вербально логические способности, счетно-математические способности, память, пространственные способности, внимание);

– психомоторика (способность к работе в навязанном темпе и условиях жесткого лимита времени, двигательная координация, сенсомоторные реакции).

По результатам оценивания определяется интегральный показатель профессиональной пригодности абитуриента к летной деятельности, имеющий два параметра: личностную направленность на обретение летной компетентности и индивидуальные особенности пригодности к летной деятельности.

Современные исследования, проведенные А.А. Вороной, С.В. Алешиным, В.А. Пономаренко и др., выделили основные профессионально важные качества летчика:

- система мотивов;
- стабильность личности;
- психическая адаптивность;
- репродуктивное мышление;
- внимание;
- оперативная память;
- пространственное мышление;
- способность к мысленному вращению 3-мерных объектов;
- психомоторные свойства;
- психологическая устойчивость к вестибулярным раздражителям¹ [124, С. 109].

Подчеркнем, что большую долю из выделенных качеств занимают развитые относительно устойчивые свойства личности, позволяющие предсказать особенности профессиональной деятельности курсанта, к которым относятся, прежде всего:

- стабильные свойства личности;
- показатели адаптивности к среде военной службы;
- конфликтная и агрессивная устойчивость;

¹ Пономаренко В. А Психология духовности профессионала. М., 2004. С. 109.

– способности внимания и памяти.

У каждого человека, согласно концепции Р. Кеттелла, можно выделить стабильные свойства характера (черты), которые представляют собой относительно постоянные тенденции реагировать одинаково в разных ситуациях. «Иначе говоря, черты представляют собой гипотетические психические структуры, обнаруживающиеся в поведении, которые обуславливают предрасположенность поступать единообразно в различных ситуациях и с течением времени»¹.

Эмпирически Р. Кеттеллом выделены 16 пар-факторов черт личности, которым присвоены буквенные обозначения.

А. Замкнутость – Открытость.

В. Конкретность мышления – Абстрактность мышления.

С. Эмоциональная неустойчивость – Эмоциональная устойчивость.

Е. Подчиненность – Доминантность.

Г. Рассудительность – Безрассудство.

Д. Безответственность – Ответственность.

И. Нерешительность – Решительность.

К. Жесткость – Мягкость.

Л. Доверчивость – Подозрительность.

М. Практичность – Мечтательность.

Н. Прямолинейность – Дипломатичность.

О. Выдержанность – Тревожность.

Q1. Консерватизм – Радикализм.

Q2. Конформизм – Нонконформизм.

Q3. Низкий самоконтроль – Высокий самоконтроль.

Q4. Расслабленность – Напряженность.

Психологами лаборатории Р. Кеттелла построены профили черт личности, определенные для групп людей разных профессий. По результатам исследований профиль личности летчика значительно отличается от других профессий. Иллюстрацией может быть профиль личности летчика, приведенный Ж. Годфруа².

¹ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

² Годфруа Ж. Что такое психология. Т 2. М., 1992. С.31.

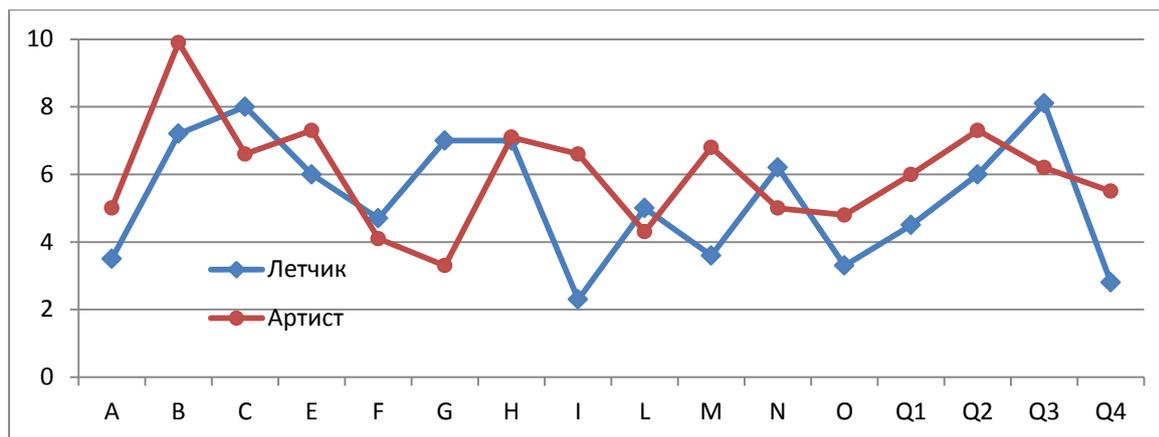


Рис. 1.14. Профиль личности (16 PF) летчика и артиста (Годфруа)

Представленный (рис. 1.14) профиль личности летчика значительно отличается от профиля личности артиста.

Профиль личности летчика, составленный зарубежными исследователями, содержит личностные черты, специфические для летчиков, в том числе выраженная замкнутость, абстрактность мышления, эмоциональная устойчивость, ответственность, решительность, твердость характера, практичность, выдержанность, высокий самоконтроль.

В батарею профессионального психологического отбора курсантов входит шестнадцати факторный личностный опросник (16 PF) Р. Кеттелла, по результатам которого составлен профиль личности отечественных летчиков, который позволяет выявить предрасположенности курсантов к летной деятельности. Рассмотрим профиль личности курсантов, полученный на репрезентативной выборке в настоящем исследовании (рис. 1.15).

Представленный (рис. 1.15) профиль личности отечественного летчика, содержит личностные черты, специфические для летчиков, в том числе выраженная открытость, абстрактность мышления, эмоциональная устойчивость, решительность, высокий самоконтроль, расслабленность.

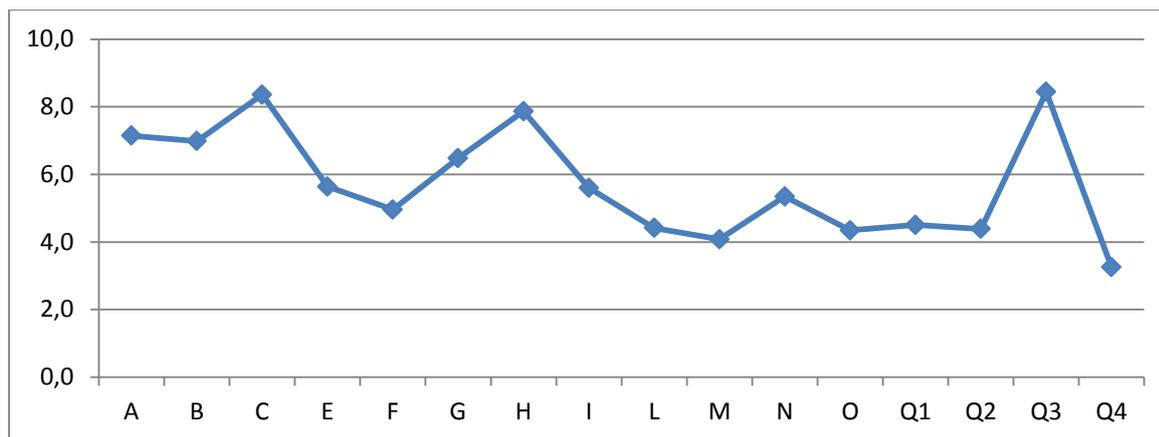


Рис. 1.15. Профиль личности (16 PF) курсанта – будущего отечественного летчика (2009 г.)

Профили личности (16 PF) летчиков (отечественных и зарубежных), полученные различными исследователями имеют высокую корреляцию ($r = 0,67$; $p < 0,01$). Что свидетельствует о валидности личностного опросника Р. Кеттелла (16 PF) для профессионального психологического отбора. Отличия профилей отечественных и зарубежных летчиков, например, по фактору А (Замкнутость – Открытость), говорят, скорее всего, о спецификах выборок, возможно об отличиях требований профессионального психологического отбора.

Следовательно, можно предположить, что у курсантов отличающихся личностно-значимыми ориентирами внутренней позиции возможно выделить особенности профилей черт личности.

Исследования проблем социально-психологической адаптации личности в юношеском возрасте (Е.В. Абаева, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский, В.А. Петровский, З.И. Рябикина и др.) актуальны в психологии.

Опираясь на результаты исследований адаптации военнослужащих, в том числе активности в ситуациях неопределенности, риска, малой предсказуемости будущего (А.Г. Асмолов); адаптации как освоения субъектом воинской службы внешнего мира (Г.М. Андреева); сложности приспособления к изменяющимся обстоятельствам, разрыва между требованиями, предъявляемыми социальной ситуацией и личными установками (В. Хесле); факторов адаптации военнослужащих: «казармы», жесткой регламентации индивидуального поведения, разнородности воинских коллективов, половой однородности (Э.А. Бабаян) позволяют по-

лагать, что возможно выделить у курсантов особенности адаптации к условиям обучения и жизни в военном училище.

В батарею профессионального психологического отбора курсантов входит личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Макалова и С.В. Чермянина.

Рассмотрим показатели шкал опросника «Адаптивность» курсантов, полученные на репрезентативной выборке в настоящем исследовании (рис. 1.16).

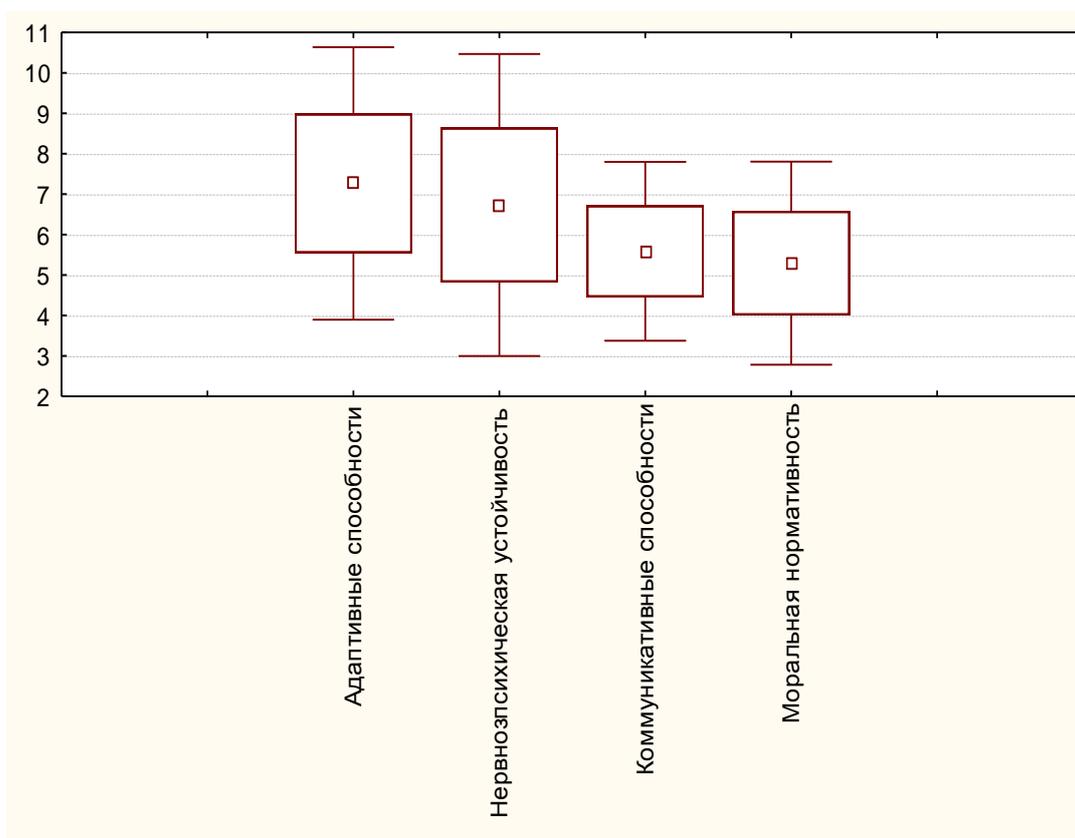


Рис. 1.16. Показатели шкал опросника «Адаптивность» (2009 г.)

Видно (рис. 1.16), что по ряду шкал существует высокий разброс значений около среднего значения, отмеченного маленьким квадратом на графе шкалы. Например, среднее по шкале «Адаптивные способности» равно 7,3 балла, а стандартное отклонение 1,7 балла, то есть большинство вариантов выборки попадает в интервал от 5,6 до 9,0 баллов.

Исходя из этого можно полагать, что у курсантов отличающихся личностно-значимыми ориентирами внутренней позиции возможно выделить особенности адаптационных способностей.

Опираясь на результаты исследований факторов агрессивного поведения (Г.М. Андреевой, В.В. Знакова, Н.И. Коротченко, Н.Д. Левитова, Е.В. Романина, С.Е. Рощиной и др.) выделим взаимодействие средовых и субъектных факторов, детерминирующих агрессивное и конфликтное поведение человека, ведущих детерминант агрессивного поведения подростков (Н.А. Васильченко), содержания социального опыта в юношеском возрасте (Л.М. Чепелева), можно полагать, что осознание курсантом собственной предрасположенности к агрессивному поведению, предрасположенности к конфликтам взаимодействует с его ориентирами на профессиональную субъектность.

Основанием для предположения являются результаты исследований исследования динамики и взаимосвязи структурных компонентов профессионально важных качеств курсантов (черт личности, внимания, памяти и др.), проведенные В.А. Бодровым. Множественный корреляционный анализ показал, что колебания значений показателей интенсивности связей и их количества в процессе обучения вызваны, с одной стороны, изменением профессиональных требований к профессионально важным качествам курсантов в зависимости от содержания учебных задач, а с другой стороны – степенью адаптации курсантов к этим требованиям, уровнем адекватности психологической функциональной системы деятельности содержанию и условиям выполнения этих задач на каждом этапе обучения¹. То есть внутренняя позиция личности курсанта взаимосвязана с осознанием собственных профессионально важных качеств военного летчика.

Следовательно, можно предположить, что у курсантов, различающихся ориентирами сформированной внутренней позиции личности можно выделить индивидуальные особенности, в том числе:

- профессионально важные черты личности;
- обретаемые свойства внимания и памяти;
- свойства адаптивности к образовательной среде военного училища;
- предрасположенности к агрессивному поведению;

¹ Бодров В.А Психология профессиональной пригодности. М., 2001. С. 432.

– предрасположенности поведения в сложных ситуациях.



Рис. 1.17. Взаимосвязи внутренней позиции и индивидуальных свойств курсантов

Личностные свойства человека как субъекта бытия

До рассмотрения личностных свойств курсантов считаем необходимым обратиться к проблемам психологии личности, поиску ответов на вопрос, каково содержание свойств личности человека.

Хотя Гордон Олпорт утверждает, что личность слишком сложная штука, ее нельзя затянуть в жесткий корсет однозначной теории¹, нам ближе А.Г. Асмолов: «...выявление места любого факта в жизни личности предполагает рассмотрения разных уровней методологии как системы координат, очерчивающей сферу изучения проявлений личности в психологии»². Для описания сущности человека, выделения собственно человеческого в человеке психологами широко используются понятия личность, личностные свойства, личностные особенности человека.

Соглашаясь с постулатом А.Н. Леонтьева: «Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся. Потому-то мы и не говорим о лично-

¹ Олпорт Г. Становление личности. М., 2002.

² Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2002. С. 49.

сти новорожденного или о личности младенца ...»¹. То есть, личностные свойства не являются врожденным качеством человека, а обретаются человеком. Рассмотрим далее утверждение А.В. Брушлинского: «любой человек не рождается, а становится субъектом в процессе своей деятельности, общения и других видов активности»². Значит, субъектные качества человека, скорее всего, как становятся, так и обретаются человеком в процессе бытия. Солидаризируемся далее с утверждением В.А. Татенко «личностное следует выводить из субъектного как сущностного, а не наоборот»³.

Итак, личностные свойства есть следствие субъектных качеств человека, становящихся в процессе бытия. Но индивидуальные свойства также предшествуют появлению личностных свойств, тогда индивидуальные свойства и субъектные качества являются предпосылками обретения человеком личностных свойств. Таким образом, личностные свойства появляются у взрослого человека как следствие развития его индивидуальных свойств. Свойства личности имеют как врожденное так и бытийное происхождение.

Попытаемся выделить личностные свойства приобретенные в процессе бытия. Личностные свойства – это устойчивая доминирующая система мотивов и интересов (направленность), убеждений, идеалов, вкусов, глубинных смысловых структур, наполненных динамическими смысловыми системами (Л.С. Выготский), результирующихся в социально детерминированной потребности человека быть личностью и способности быть личностью, реализуемой в социально значимой деятельности (А.В. Петровский). Личностные особенности образуют опосредующее звено, связывающее внешнее воздействие с психикой индивида (С.Л. Рубинштейн).

К личностным свойствам отнесены: «а) системы общественных функций-ролей и б) целей и ценностных ориентации», под

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 176.

² Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М., 2002. С. 9.

³ Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Киев, 1996. С. 230

влиянием статуса общности, в которой «складывалась и формировалась данная личность»¹. Результатом развития свойств личности является мотивация поведения и структура общественного поведения человека, и как следствие, характер человека, с одной стороны, склонности – с другой.

Личностные свойства рассматриваются (А.Н. Леонтьев) как система, состоящая из смысловых систем, объединяющая потребности и способности индивида, проявляемая в качестве посредника между средой и психикой человека. Подчеркивается единство сущности индивида и его социального окружения, которое характеризует процесс преобразования индивида в личность посредством деятельности.

Таким образом, личностные свойства человека обозначают характеристики человека как деятеля, приобретенных в процессе бытия; личностные свойства являются проявляемыми коррелятами ценностей бытия личности. Значит, к свойствам личности относятся ценностные ориентации личности человека как субъекта бытия.

В психологии для описания сущности феномена человека исследователями широко используется понятие «субъект деятельности».

Согласно Б.Г. Ананьеву «человек как субъект практической деятельности характеризуется не только его собственными свойствами, но и теми техническими средствами труда, которые выступают своего рода усилителями, ускорителями и преобразователями его функций. Как субъект теоретической деятельности человек в такой же мере характеризуется знаниями и умениями, связанными с оперированием специфическими знаковыми системами»². Итак, собственно человеческими свойствами являются субъектные качества человека как осознание результатов осуществления деятельности.

¹ Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. М., Воронеж, 1996. С. 291.

² Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. М., Воронеж, 1996. С. 220.

С.Л. Рубинштейном сформулированы основы субъектного подхода в психологии: психика субъективна, но психическое объективно существует как субъективное, «переживания, мысли, чувства субъекта – это его мысли, его чувства, это его переживания – кусок его собственной жизни, в плоти и крови его»¹. В различных концепциях личности А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга, К. Хорни и др. можно отметить общие взгляды на использование понятия субъект деятельности. Субъект обозначает осознание своей «способности быть иницирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности и т.д.»². То есть субъектные качества личности человека интегрируют в себе осознание человеком результатов собственной деятельности.

Становясь личностью, человек в совместной деятельности с другими людьми изменяет мир и посредством этого изменения преобразует и себя. А.А. Бодалев подчеркивает, что структура субъекта интегрирует свойства индивида и личности, определяющие готовность и способность к выполнению деятельности и достижению в ней определенного уровня продуктивности. Поэтому структура субъекта – это структура потенциалов человека, начиная с его жизнеспособности и трудоспособности и кончая талантом и гениальностью³. Таким образом, субъектные качества личности человека не сводятся только к субъективным проявлениям, потенциалу и возможностям человека, а еще и к осознанию уровня реализации этих качеств.

А.В. Брушлинский утверждает, что «важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение,

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 10.

² Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. СПб., 2000. С. 20–30.

³ Бодалев А.А. Об основном вкладе Б.Г. Ананьева в психологическую науку // Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М., Воронеж, 1996.

поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов»¹. Анализируя это определение субъекта, В.А. Лабунская считает, что в данном определении необходимо подчеркнуть такое свойство субъекта, как «преобразовательная активность, соответствующая уровню развития индивида». Этот параметр субъекта «позволяет любого человека квалифицировать в качестве субъекта, имеющего характерный для его уровня развития вид, качество, форму, способы, средства преобразовательной активности»². Итак, содержание субъектных качеств человека как свойств его личности состоят в осознании человеком себя как активным деятелем, инициатором активности и добывающимся определенных результатов в процессе жизни.

Таким образом, можно считать, что важным свойством личности является осознание человеком своей продуктивности, своей компетентности в решении как отдельных задач бытия, так и общей жизненной компетентности.

В современной психологии сформировался субъектный подход к исследованию личности человека.

Человек рассматривается как единство субъекта бытия и события (З.И. Рябикина), исследуются отношения психологии человеческого бытия и самопонимания субъекта (В.В. Знаков), субъекта и идентичности (А.Н. Кимберг), через призму целостной активности субъекта конкретной сферы взаимодействия (А.А. Волочков), субъектности и психологической культуры личности (Г.Б. Горская), изучаются особенности развития субъектного подхода в образовании (В.П. Бедерханова), теософская традиция рассмотрения личности как субъекта бытия (А.С. Ваторопин), субъект как источник пространства и времени (А. Ю. Исаченко, С.Н. Тесля), реализация ресурсного подхода в контексте идей субъектности личности (И.Б. Котова, О.Г. Власова), зависть, без-

¹ Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М., 1999. С.30.

² Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. М., 2001. С. 35.

надежность и надежда как способы преобразования бытия субъекта (В.А. Лабунская), специфика личностного и субъектного в человеке (А.К. Осницкий), субъектная парадигма в психотерапии (В.В. Селиванов), психология субъекта (Е.А. Сергиенко), доверие в социальном бытии (Т.П. Скрипкина), истинная и навязанная субъектность (Г.Ю. Фоменко), внутренние детерминанты субъективного благополучия личности (Р.М. Шамионов).

По утверждению Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова: «Чтобы стать субъектом, человек должен постоянно превращать саму свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки и условия своей жизни во вторую природу»¹, следовательно, отношение человеку к миру и к себе как части мира, является личностным свойством бытия человека.

По мнению З.И. Рябикиной «Бытие личности – это объективированная в процессах и предметах мира субъективность. Бытие есть процесс воплощения смыслового содержания личности в фактах средовых преобразований»². Таким образом, личностные свойства человека наполнены смыслами собственного бытия, собственных отношений к фактам своей жизни, к процессам, в которых принимает участие человек.

В субъектном подходе к исследования личности человека, по мнению В.В. Знакова, воплощены представления о способе саморганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности, то есть, в конечном счете, бытия человека в мире, «субъект находится внутри бытия, обладает психикой, сам творит свою жизнь в мире и понимает его»³. В.В. Знаков подчеркивает, что «человеческое бытие невозможно понимать абстрактно, то есть, не будучи включенным в

¹ Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. М., 2000. С. 142.

² Рябикина З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М., 2005. С. 19.

³ Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М., 2005. С. 114.

него. Поскольку человек сам является участником событий, включенным в социальные ситуации, то его бытие представляет собой субъектность, объективированную в процессах, явлениях, предметах человеческого мира»¹.

Таким образом, осознание человеком смысла своей сущности, своего Я, самореализации и удовлетворение потребностей самоактуализации является квалификационным признаком понятия «свойства личности».

Следовательно, к свойствам личности человека, относятся осознание человеком себя творцом собственной жизни, саморегуляции собственной деятельности, осознание потребностей самоактуализации и их удовлетворения в процессе собственного бытия.

Краткий анализ взглядов исследователей на понятие «свойства личности человека» делает возможным с позиции субъектного подхода к исследованиям бытия личности описать понятие личность человека как субъекта бытия и основные квалификационные группы свойств личности.

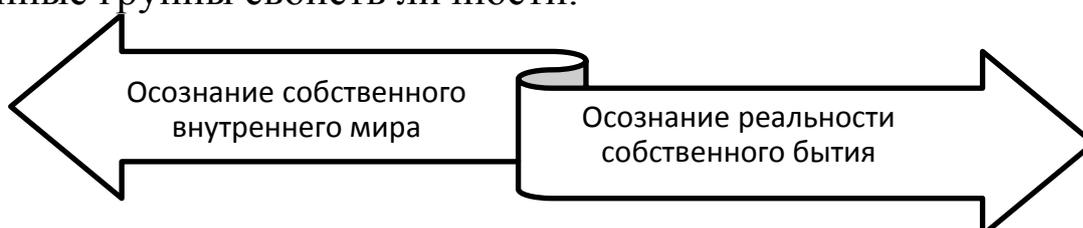


Рис. 1.18. Амбивалентность личности человека как субъекта бытия

Личность человека как субъекта бытия, с одной стороны, это место встречи человека с реальностью собственно бытия, с другой стороны, это место встречи человека с собственным внутренним миром.

Место встречи человека с реальностью собственно бытия:

- осознание результатов проявляемой активности, деятельности, познания и общения;
- осознание проявления собственной позиции;
- осознание особенностей взаимодействия с миром, продуктивности деятельности и общения.

Место встречи человека с собственным внутренним миром:

¹ Там же.С. 28

- осознаваемая человеком сущность собственного бытия;
- осознание того, каким человек видит себя сам;
- осознание собственных индивидуальных свойств и свойств личности.

Субъектность личности – это место встречи человека и его внутреннего мира, то каким человек видит себя сам как личность, как осознаваемая человеком сущность собственной личности, осознание своего личностного бытия.



Рис. 1.19. Основные группы свойств личности человека как субъекта бытия

Таким образом, можно выделить содержание основных свойств личности человека как субъекта бытия:

- в системе ценностей человека;
- в проявлениях собственной компетентности в деятельности, познании и общении;
- в актуализации собственного Я, удовлетворении потребностей самоактуализации.

Перейдем к рассмотрению содержания свойств личности курсантов.

Система ценностей курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции

Рассмотрение особенностей системы ценностей курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции, начнем с анализа смыслов понятия «ценность».

Как отмечается в монографии В.П. Бедерхановой находим: «В литературе насчитывается более ста дефиниций понятия

«ценность» и предлагаются разнообразные подходы к рассмотрению данной проблемы»¹.

Значит, понятие «ценность», с одной стороны, имеет много разных значений в науке, с другой стороны, в науках отсутствует общее определение понятия «ценность».

Обратимся, прежде всего, к описанию смысла «ценности» в философии и психологии.

В философский словарях:

– «ценности – это свойства материальных объектов и явлений общественного сознания, характеризующих их значение для общества, класса, человека»²;

– «ценности – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное и отрицательное значение для человека и общества (благо, добро и зло, прекрасное и безобразное, заключенное в объектах общественной жизни и природы)»³;

– ценность – одна из основных понятийных универсалий философии, означающая в самом общем виде невербализуемые, «атомарные» составляющие наиболее глубинного слоя всей интенциональной структуры личности – в единстве предметов ее устремлений (аспект будущего), особого переживания-обладания (аспект настоящего) и хранения своего «достояния» в тайниках сердца (аспект прошедшего), – которые конституируют ее внутренний мир как «уникальносубъективное бытие»⁴;

– ценность – отношение между представлением субъекта о том, каким должен быть оцениваемый объект, и самим объектом. Если объект соответствует предъявляемым к нему требованиям (является таким, каким он должен быть), он считается хорошим, или позитивно ценным; объект, не удовлетворяющий требованиям, относится к плохим, или негативно ценным; объект, не пред-

¹ Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: Монография. Краснодар, 2001. С. 145.

² Философский словарь/ под ред. М.М. Розенталя и П.Ф.Юдина. М., 1963.

³ Философский словарь/ под ред.И.Т. Фролова. М., 1980.

⁴ Новый философский словарь. URL:<http://filpedia.ru/359/>

ставляющийся ни хорошим, ни плохим, считается безразличным, или ценностно нейтральным¹.

Рассмотренные определения дают основание утверждать, что, с одной стороны, в философии отсутствует общепринятая дефиниция понятия «ценность» (свойство объектов, имеющих значение ...; определения объектов имеющих положительное или отрицательное значение ...; атомарные составляющие внутренней структуры личности ...; отношение между представлением субъекта о том, каким должен быть оцениваемый объект, и самим объектом ...).

С другой стороны, общим в философских определениях понятия «ценность» является смысл ценности (как для человека, так и для общества) в дихотомии позитивное–негативное, хорошо–плохо, добро–зло и т.п. Ценностью (личностной или социальной) считается положительный полюс дихотомии: позитивное, хорошее, доброе и т.п.

Выделим часто встречающиеся определения понятия «ценность» в психологических словарях.

В словаре А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского: «ценность – понятие, используемое в философии и социологии для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного»². В словаре говорится о трех формах существования ценности:

– общечеловеческими идеалами (истина, красота, справедливость), и конкретно-историческими эталонами (патриархат, равенство, демократия);

– как произведения материальной и духовной культуры либо человеческих поступков, являющихся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов (этических, эстетических, политических, правовых и др.);

– ценности социальные, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую струк-

¹ Философская энциклопедия. URL:<http://dic.academic.ru/dic.nsf/>

² Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского М.,1990. С. 442.

туру личности как ценности личностные – один из источников мотивации ее поведения.

Скорее всего, ценность – это эталон должного в самосознании человека, который входит в структуру свойств личности, как источник ориентации поведения человека.

В современном словаре по психологии В.В. Юрчука: «Ценность – есть продукт активности-деятельности субъекта синтенционированный на реинкарнацию-метаболизацию объективно-достоверной действительности, на трансформацию личностных смыслов-ориентаций-позиций, в корреляции с чувственно-эмотивными кондициями-матрицами и мотивационно-поведенческой сферой»¹.

То есть, ценности рассматриваются как обретения человека в процессе деятельности, и эмоциональных проживаний ее результатов, трансформированные в личностные смыслы бытия человека.

В интернет-словарях «Ценность»:

– «любой «объект» (в том числе и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценности могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Формируясь в сознании, эти ценности постигаются в ходе освоения культуры. Конечные предпочтения следует считать базовыми или «верховными» (Ницше) ценностями, поскольку все внешние предпочтения так или иначе сводятся к внутренним, а внутренние – к конечным предпочтениям»².

– «существенно важные, значимые для духовной жизни индивида, общества предметы и явления. Предельная, идеальная ориентация знаний, интересов и предпочтений различных общественных групп и личностей (добро, истина, красота, допустимое,

¹ Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Мн., 2000. С.676.

² Психологический словарь. URL:<http://psychology.net.ru/dictionaries/>

справедливое и т.д.). Личностные ценности отражаются в сознании в виде ценностных ориентаций, которые включают в себя также широкий круг социальных ценностей, признаваемых личностью, но не всегда принимаемых ею в качестве собственных целей и принципов. В структуре зрелой личности ценности определяют перспективные стратегические жизненные цели и мотивы жизнедеятельности»¹.

– «социально одобряемое и разделяемое большинством людей представление о том, что является идеалом и эталоном должного»².

То есть, ценности рассматриваются как нечто (предметы, явления, ситуации, знания и т.п.), имеющее жизненно важное значение для человека, и входящее в структуру свойств его личности.

Выделим часто используемые дефиниции понятия «ценность» – это:

– социально одобряемое и разделяемое большинством людей представление о том, что является идеалом и эталоном должного, важного для человека в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл (И.С. Барская, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.);

– субъективное отражение в сознании индивида некоторых специфических свойств предметов и явлений окружающей действительности (О.Г. Дробницкий, М. Vaross);

– отнесение того или иного объекта окружающей действительности к ценности выражается в его способности удовлетворять потребности, интересы и цели человека (В.П. Тугаринов).

Характерной чертой психологических дефиниций понятия «ценность» является дифференцированность объектов по их значимости внутри одного и того же вида, группы, а также классификация ценностей и, связанная с этим их конкретизация и структурирование.

¹ Психологический словарь. URL:<http://www.psyhoslovar.ru/>

² Психология жизни. URL: <http://www.psylove.ru/>

Попытаемся выделить общее в дефинициях понятия «ценность» в психологии, акцентируя внимание на содержании внутренней позиции и ценностных ориентациях личности курсантов.

Итак, ценности – это обретенный и развивающийся в самознании человека позитивные смыслы (положительное, хорошее, доброе значение) знаний, предметов, явлений, ситуаций бытия, являющиеся личностно значимыми основаниями для ориентаций человека в жизни. Таким образом, о ценностях в психологии принято говорить как об отдельных личностных смыслах, обретаемых человеком в процессе бытия, выражающих значимость для человека того или иного аспекта бытия.

Остановимся на процессе обретения ценностей человеком.

По мнению К. Роджерса, в детском возрасте «ранние отношения могут быть конгруэнтными или могут служить фокусом условий ценности»¹ [158, С. 385]. То есть, человек может развиваться, опираясь на поле опыта или «феноменальное поле», представление о себе. Социальные отношения имеют ценность. «Индивид приходит к верному пониманию того, что он не застывшая сущность, а процесс становления»² [158, С. 407].

Итак, в детском возрасте система ценностей находится в зарождающемся состоянии. У ребенка могут появляться отдельные ценности, формироваться их совокупности, систематизация ценностей только начинает появляться.

Г. Крайг пишет, что выбор личных ценностей – главная задача юности, как и выбор индивидуальной линии поведения. Содержание юношеских ценностей в большей степени зависит от культурного контекста и исторического периода, в котором живет поколение³.

То есть, в юношеском возрасте, отдельные ценности человека взаимодействуют и структурируются, и в юности появляется собственная система ценностей. Для юноши система ценностей укладывается, с одной стороны, в то, что для него наиболее жела-

¹ Теории личности в западно-европейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности. Самара. 1996. С. 358.

² Там же. С. 407.

³ Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000. С. 620–621.

тельно, эмоционально привлекательно, способно описать идеальное состояние бытия людей («свобода», «безопасность», «достаток», «смысл жизни»). С другой стороны, в то, что глубоко эмоционально в предпочитаемом виде деятельности и ценности компетентности («логичный», «умный», «имеющий воображение»). То есть система ценностей юноши имеет специфическую структуру и содержание.

Исследователи (В.Н. Мясищев, В.П. Тугаринов и др.) отмечают, что специфичность осознания объектов социальной действительности как ценностей предполагает и наличие особых психологических механизмов их усвоения. В качестве предмета психологического исследования в этом случае на первый план выдвигается такой вид психической деятельности, как оценочная деятельность молодого человека, направленная не только на восприятие и усвоение объективно содержательной стороны предмета, так называемое знание факта, но и на оценку его свойств с точки зрения их необходимости, полезности, приятности и т. п. для удовлетворения потребностей и интересов личности, для реализации целей ее деятельности. В результате происходит осознание индивидом ценности объекта социальной действительности и тем самым формируется особый вид отношения к нему – ценностное отношение¹.

Следовательно, осознание молодым человеком ценности бытия предполагает наличие у курсанта определенного способа ориентировки в каком-либо виде ценностей, являющегося внутренним психологическим механизмом, формирующим те или иные ориентиры внутренней позиции личности.

Исследователи представлений молодого человека о профессиональной деятельности (А.А. Бодалев, А.Г. Караяни, В.А. Пономаренко, З.И. Рябикина, В.Д. Шадриков и др.) утверждают, что у человека в процессе обретения компетентности и развития личности формируются собственные представления об образе профессионала. При этом, З.И. Рябикина подчеркивает, что в сущности понятия «ценность» выделяются два аспекта: связь с индиви-

¹ Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. М., 1995.

дом как оценивающим субъектом и санкционированная обществом или группой связь¹. Следовательно, в самосознании курсанта можно выделить подсистему ценностей военного летчика как представление об эталоне должного.

Исследователи эмоционально-ценностной сферы личности (Б. Блум, М.В. Кларин, Д. Кратволь и др.) выделяют систему ценностей обучающегося, связывая структурные компоненты системы ценностей с последовательностью обретения обучающимся учебной компетентности. То есть, формирование и развитие системы ценностей связано со структурой реальной деятельности человека. Значит, развитие системы ценностей курсанта связано с особенностями его профессиональной подготовки, содержать подсистемы обретений учебной компетентности и ценности бытия военнослужащего.

С понятием «ценности» в психологии связано понятие «ценностные ориентации».

Ценностные ориентации являются такими психологическими образованиями, которые обуславливают содержание и структуру системы отношений человека и тем самым в значительной мере детерминируют особенности его целенаправленного поведения (В.А. Ядов, Ю.М. Жуков, И. С. Кон и др.). В структуре ценностных ориентации личности обычно выделяют три интегративных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий.

Заметим, что понятие ценностные ориентации не имеет однозначной трактовки среди психологов (Э.Н. Фаустова). Под ценностными ориентациями понимаются: цели, стремления, желания, жизненные идеалы, система определенных норм (В.Б. Ольшанский), установки на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов), конкретное отношение к окружающей среде (В.В. Водзинская), детерминанты принятия решения (Ю.М. Жуков).

Особенно остро это ощущается в исследованиях развития позиции личности, где наряду с ценностными ориентациями парал-

¹ Рябикина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. Краснодар., 1995.

тельно используют такие понятия, как мотивы, потребности, установки, цели, интересы, представления и т.д.

Отсутствие в психологии достаточно четкого определения ценностных ориентаций, терминологическое разнообразие в их трактовке отражает до некоторой степени различия в подходах к изучению явления, но не исключено, полагает В.А. Ядов, что одно и то же явление рассматривается под разными наименования: «То, что мы обозначили как фиксированную в психике индивида направленность на цели-средства деятельности, исследуется психологами и социальными психологами в понятиях «установка», «отношение», «направленность личности», «предрасположенность» или «преддиспозиция», «аттитюд», ценностная ориентация, убеждения, верования и даже... мнения. Кроме того, все эти понятия, так или иначе, включаются в анализ мотивации поведения и часто растворяются в цепочке мотивационных феноменов»¹.

А.Н. Леонтьев рассматривает совокупность доминирующих целей жизнедеятельности человека, которая может быть рассмотрена как направленность личности, и тем самым подчеркивается очевидность связи направленности с мотивационными процессами. Все эти феномены относятся к разряду организующих и управляющих деятельностью, то есть к мотивационно-потребностной сфере, с которой тесно связаны ценностные ориентации. Характер этой связи двухсторонний. С одной стороны ценностные ориентации формируются уже на базе сложившихся потребностей человека, с другой – усвоение тех или иных ценностей социальной среды может стать базисом для формирования новых потребностей².

Таким образом, ценностные ориентации – это следствия сформированной системы ценностей молодого человека, его убеждений в том, что его действия являются важными для него как в каждой конкретной ситуации бытия, так в собственной жизни в целом.

¹ Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснения, понимание социальной реальности. М., 1999. С. 36.

² Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.

По мнению исследователей (В.П. Бедерхановой, В.А. Гавриленко, Г.Я. Головных, В.Н. Карандашева, Д.А. Леонтьева, И.С. Нарского и др.) наиболее распространенной в настоящее время является выделение структурных компонентов системы ценностей, предложенное М. Рокичем.

В концепции М. Рокича все ценности можно классифицировать на две группы: терминальные ценности (цели) и инструментальные ценности (средства).

Группа терминальных ценностей содержит убеждения человека в том, что цель значима для того, чтобы к ней стремиться. Группа инструментальных ценностей, содержит убеждения человека в том, что образ действий является значимым в конкретной ситуации.

Дальнейшую классификацию ценностей человека в концепции В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной, концепции Ш. Шварца.

В концепции В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной¹ проведена ортогональная классификация терминальных ценностей. Выделены перечень жизненных значимых целей личности и перечень жизненных сфер реализации этих ценностей.

В концепции Ш. Шварца² инструментальные ценности личности разделены на уровни: уровень относительно стабильных нормативных идеалов и уровень индивидуальных приоритетов, зависящих от внешней среды.

Предпримем попытку обобщить классификации ценностей личности М. Рокича, В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной, Ш. Шварца в следующей схеме (рис. 1.20).

Подытожим.

1. Несмотря на различные подходы к пониманию системы ценностей, исследователи признают, что особенности строения и содержание системы ценностей личности обуславливают ее направленность и определяют позицию человека по отношению к

¹ Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологически тест жизненных ценностей. Самара, 2002.

² Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. СПб., 2004.

тем или иным явлениям действительности, значимым ориентациям на сферы жизненной активности.

Ценности-цели	Ценности-средства
<ul style="list-style-type: none">• Значимые жизненные цели личности• Сферы реализации жизненных ценностей личности	<ul style="list-style-type: none">• Стабильные нормативные идеалы• Индивидуальные приоритеты, зависящие от среды

Рис. 1.20. Классификация ценностей личности

2. Система ценностей – одно из основных образований личности молодого человека.

3. Ориентиры внутренней позиции личности курсанта (на профессиональную субъектность и на создание собственной семьи) являются пересечением с системой ценностей его личности в части терминальных ценностей. Тогда как, инструментальные ценности находятся в стадии становления.

4. Можно предположить, что у курсантов, различающихся ориентирами сформированной внутренней позиции личности можно выделить особенности сформированных личностных терминальных ценностей (значимые жизненные цели и сферы реализации жизненных целей личности как компонента системы ценностей личности. А также, можно выявить особенности развития системы ценностей курсанта во время его обучения в училище.

Обретение компетентности курсантами, различающимися ориентирами внутренней позиции

В психологии понятие «компетентность» используется в исследованиях особенностей мышления, интеллекта и обретения способностей. Под компетентностью психологи понимают:

- личностные базы знаний индивидов, которые различаются по содержанию и структуре (А. Грот, Г. Чейз, В. Саймон);
- способности решения задач, которые различаются в подходах к ее решению, от общего к частному или от частного к обще-

му (Е.Л. Григоренко, Б. Зев, Д. Смит, Р. Стернберг, М. Феррари, Э. Эрикссон);

– свойство личности, позволяющее человеку действовать самостоятельно и ответственно (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.И. Тузлукова);

– главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью (А.А. Деркач);

– основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности (И.А. Зимняя) и др.

Итак, исследуя различные определения психологами понятия «компетентность» констатируем, что «в современной психологии существуют различные подходы к определению понятия «компетентность». У одних авторов, компетентность – это характеристика «человека знающего», который владеет структурированными знаниями об осуществлении той или иной деятельности, решения задач и проблем. У других, компетентность – это характеристика «человека способного», который имеет опыт осуществления той или иной деятельности, способности решения задач. И, наконец, компетентность – это характеристика «человека знающего и способного»¹.

При этом, подчеркнем, «что исследователи солидарны в том, что компетентность представляет собой свойство субъектного мира человека, при этом содержательно различаются описания этого свойства. В большинстве из анализируемых смыслов употребления понятия «компетентность» является наличие категории «способности». Это, способности индивида взаимодействовать с людьми, способности поставить себя на место другого, способности учителя обучать и воспитывать учащихся, способ-

¹ Некрасов С.Д. Компетентность как компонент субъектности личности//Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика/под ред. З.И. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова. Краснодар:, Куб.Гос. ун-т, 2005. С. 130–131.

ности выполнять определенные функции, способности осуществлять профессиональную деятельность. А также, способности эффективно взаимодействовать, достигать качественных результатов, действовать самостоятельно и ответственно, успешно осуществлять деятельность с высокой продуктивностью, качественно и производительно трудиться, эффективно решать задачи и проблемы разного уровня сложности. В различных определениях повторяется то, что компетентность проявляется при осуществлении конкретной деятельности, в социальных ситуациях общения, познания мира, выявления, понимания и трансляции информации»¹ [107, С. 130-131].

Главной задачей курсанта является обретение учебно-профессиональной и собственно профессиональной компетентности. Существенными компонентами профессиональной компетентности курсанта являются летная компетентность и компетентность военнослужащего.

В настоящем исследовании под профессиональной компетентностью курсанта будем понимать обретаемое и проявляемое свойство его внутреннего мира, содержащее совокупности способностей созидательно действовать, познавать мир, эффективно общаться как характеристики «человека способного решать задачи». Обретение курсантом летной компетентности содержит изучение теории полетов и освоение основ летной деятельности, обретение компетентность военнослужащего содержит изучение и освоение норм военной службы.

Учебно-профессиональная компетентность курсанта проявляется как способности обучения, освоения систем общения в среде военного училища, осуществления военной службы, которая названа В.А. Пономаренко в своей работе термином «профессиональная культура». «Под профессиональной культурой условимся понимать потребность летчика в постоянном росте знаний и совершенствовании умений для творческого обогащения сво-

¹ Некрасов С.Д. Компетентность как компонент субъектности личности//Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика/под ред. З.И. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова. Краснодар:, Куб.Гос. ун-т, 2005. С. 130–131.

ей личности и повышения летного мастерства с целью достижения наивысших результатов профессиональной деятельности, удовлетворяющих его духовные и социальные запросы, отвечающие нравственным принципам нашего общества и интересам авиационного коллектива»¹.

Структура профессиональной культуры состоит из трех составляющих. «...первый кирпичик в фундаменте профессиональной культуры летчика связан с Совестью и ответственностью перед людьми, посылающими его в полет. Вторым кирпичиком в фундаменте профессиональной культуры является профессиональная и личностная надежность летчика. Основу этого качества составляют интеллект и творческая активность. Третьим "кирпичиком" профессиональной культуры летчика являются знания о собственном организме, свойствах и закономерностях психики, помогающие оценить свои возможности и ограничения»².

Итак, в учебно-профессиональной компетентности курсанта можно увидеть три компонента, в том числе:

- высокую социальную ответственность военнослужащего;
- развитые интеллектуальные способности летчика;
- хорошее знание своего организма и свойств психики.

В.А. Пономаренко пишет: «Научный анализ поведения летчика в аварийных ситуациях показал, что психическая регуляция действий осуществляется с помощью определенной стратегии мышления, создания образа полета, а не только с помощью приборной доски. Молниеносные решения принимаются не путем перебора всей последовательности сигналов, а путем мгновенного выбора ключевого сигнала и внутриспсихического развертывания образа предстоящих действий»³.

¹ Пономаренко В.А. Страна авиация – черное и белое. М., Наука, 1995. С. 118.

² Там же. С. 118–121.

³ Пономаренко В.А. Страна авиация – черное и белое. М., Наука, 1995. С. 119.



Рис. 1.21. Модель профессиональной компетентности летчика по В.А. Пономаренко.

Появление нового знания на основе прогностического образа предстоящих действий и составляет психологическую основу готовности к принятию решения в проблемной или нестандартной ситуации. Таким образом, самосознание летчика постоянно работает в режиме прогнозирования, конструируя в сознании то, что появится в ближайшем будущем.

Следовательно, постоянное внимание и развитие свойств личности курсанта, способности находить новые способы решения задач, способности оперативно принимать решение о действиях в сложных ситуациях, с точки зрения безопасности будущих полетов будут обеспечивать запас надежности действий будущего летчика, его профессиональную бдительность.

С.Д. Байнетов под летной компетентностью понимает, как «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения», так и под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности¹.

Автор предлагает выделять два вида социально-психологической компетентности: житейской и профессиональ-

¹ Байнетов С.Д. Проблема компетентности авиационного персонала как педагогическая задача // Проблема развития личности курсанта: Обучение и диагностика / отв.ред. С.Д.Некрасов. Краснодар, 2007.

ной. «Профессиональная компетентность специалиста должна состоять из таких компонентов, как морально-нравственного, познавательно-творческого, институционального, коммуникативного. Несомненно, основным является морально-нравственный компонент профессиональной компетентности».

Подробнее остановимся на первом компоненте. Моральные категории: категория собственного морального сознания (моральный принцип, моральная норма, этическая категория, моральное убеждение, нравственная цель, моральный выбор и т. д.); нравственные отношения (нравственное взаимодействие, нравственный конфликт, моральный авторитет, моральная репутация и др.); категории моральной практики или функционально-поведенческие. В них находит выражение процесс реализации личностью тех или иных нравственных качеств на практике, в обыденном, повседневном поведении (моральный-аморальный поступок, моральное воздаяние, моральные последствия и санкции)».

Как отмечает С.Д. Байнетов, достоверность результатов оценки уровня профессиональной компетенции авиационного персонала в вопросах безопасности полетов можно доказать только научно обоснованными критериями и показателями оценки. Их могут характеризовать следующие свойства авиационного персонала:

– свойства личности по своевременному и адекватному восприятию информации, отражающей ситуации, негативно влияющие на безопасность полетов;

– свойства личности по своевременному и адекватному выбору способа действий для предотвращения ситуаций, негативно влияющих на безопасность полетов;

– свойства личности по рациональному конструированию новых способов действий по восприятию информации и предотвращению ситуаций, негативно влияющих на безопасность полетов¹.

Таким образом, профессиональная компетентность летчика, которая характеризуется свойствами личности по своевременно-

¹ Байнетов С.Д. Проблема компетентности авиационного персонала как педагогическая задача // Проблема развития личности курсанта: Обучение и диагностика / отв.ред. С.Д.Некрасов. Краснодар, 2007.

му и адекватному реагированию на ситуации, оказывающие негативное влияние на безопасность полетов. Следовательно, особое значение приобретает исследование особенностей становления и развития учебно-профессиональной компетентности курсантов как свойств личности вместе с особенностями ориентиров внутренней позиции личности курсантов.

Как показывают наши исследования, в начале периода обучения обретение курсантами учебно-профессиональной компетентности лежит вне профессии летчика, а направлено на обретение общих учебных и интеллектуальных способностей. В ходе овладения теоретическими основами летной профессии происходит накопление отдельных знаний теории полетов и учебных способностей полетов, выработанных на тренажерах, формируются способности военно-профессиональной деятельности. Немаловажным является и то, что успешность обретения курсантами учебно-профессиональной компетентности во многом зависит и от удовлетворенности курсантами военной службой в училище.

Профессиональное становление в военном авиационном училище летчиков как сложный психолого-педагогический процесс решает следующие основные задачи:

- всестороннее развитие личности гражданина, защитника Отечества и будущего военного специалиста;
- формирование положительной профессиональной направленности;
- развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер;
- приобретение основных знаний по специальным дисциплинам;
- развитие навыков и умений по конкретной специальности;
- формирование основ профессионально важных качеств личности летчика.

В ходе второго этапа профессиональное становление курсанта включает в себя всю систему психологического обеспечения боевой подготовки личного состава в соответствии с его предназначением, а также использование совокупности развернутых по времени приемов социально-психологического воздействия на личность курсанта. Включение курсанта в разнообразные виды деятельности, имеющие целью оказать влияние на обретение

профессионально важных качеств будущего летчика, норм поведения и индивидуальных способов выполнения обязанностей военной службы. Эти внешние факторы оказывают влияние как на обретение курсантами профессиональной летной и военной компетентности, так на формирование его внутренней позиции.

Как отмечает В.А. Пономаренко «в процессе обследования и наблюдения за социально-профессиональным становлением молодого летчика были установлены принципиальные изменения в структуре личности в виде переориентации их сознания с внешнего контроля на самоконтроль, с социального отчуждения на активное общение, с импульсивности, тревожности на психологическую соразмерность в оценке ситуационных событий»¹.

Как пишет Р.В. Забиров, обретение курсантом летной компетентности опосредуется жизненным опытом будущего летчика, преломляющимся через его индивидуальные особенности и, в конечном итоге, зависит от внешних условий. Основой, средством и условием становления является мотивированная и психолого-педагогическая организованная летная деятельность².

В ходе этого процесса, по мнению Д.В. Гандера, происходит становление внутренней позиции личности курсантов как основы профессионального самосознания, которое включает осознание личностью профессиональной направленности, своего профессионального пути, образа личностных и других профессионально важных качеств, профессиональных ценностей и интересов, образа «Я - профессионал»³.

Таким образом, в обретении курсантом учебно-профессиональной компетентности можно выделить два аспекта в их единстве: обретение профессионализма и развитие свойств личности. То есть, речь идет о непрерывном взаимодействии уров-

¹ Пономаренко В. А. Созидательная психология. М., Воронеж, 2000. С. 338.

² Забиров Р.В. Психологические особенности становления вертолетчика // Проблемы развития личности курсанта. Поддержка и факторы развития / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007.

³ Гандер Д.В. Развитие профессионального самосознания в летной деятельности // Проблемы развития личности курсанта. Теория и исследования / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007.

ня обретения учебно-профессиональной компетентности и развития свойств личности курсанта относящихся к бытию курсанта:

– как военнотружущего, в отношении к требованиям воинской службы и физической подготовке;

– как изучающего основы летной деятельности, в обретении знаний и способностей будущего военного летчика.

Следовательно, можно полагать, что у курсантов, различающихся ориентирами сформированной внутренней позиции личности можно выделить особенности обретения учебно-профессиональной компетентности, в том числе компетентности военнотружущего как будущего офицера, и летной компетентности как будущего летчика.

Особенности актуализации собственного Я курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции

Академиком В.А. Пономаренко, высказана гипотеза о том, что военный летчик это особый человек, со своим образом мира и духовным пониманием смысла жизни. Эмпирические подтверждения этой гипотезы позволили В.А. Пономаренко сформулировать «концепцию о нравственной сути профессии человека летящего, смысл которой в осознании ответственности за за жизнь свою и чужую, доверенную ему в небе»¹.

Владимир Александрович образно называет военных летчиков «небожителями». «Человек в небе – это особенный человек, он по другому чувствует, переживает, иначе отражает привычный нам физический мир: скорость, высоту, время, пространство, Вселенную. Он целостнее чувствует его строение, воспринимает энергию, ощущает себя как микрокосм, но поскольку необычный физический мир полет трансформируется в отличные от земных ощущения, то человек страшится этого, стыдится своих необычных чувств, порой подавляет их и задвигает в подсознание»². Концепция В.А. Пономаренко о военном летчике как «небожителе» согласуется с постулатами гуманистической психологии (.

¹ Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2004. С. 221.

² Там же. С. 191.

Исследование особенностей ориентиров внутренней позиции личности курсанта продолжим в рамках гуманистической психологии А. Маслоу, К. Гольдштейн, К. Роджерс, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, З.И. Рябикина, В. Франкл и др.).

Согласно А. Маслоу, проблема осознания человеком собственного Я непосредственно связана с концепцией самоактуализации личности.

Самоактуализация выступает у Маслоу в качестве одной из базовых потребностей человека, высшей в пирамиде потребностей, начиная от физиологических потребностей, потребности в безопасности, потребности в любви, социальной принадлежности и уважении; и рассматривается как стремление человека стать тем, кем он способен стать. В этой связи развитие самосознания курсанта обусловлено характером и способом удовлетворения потребностей, а также динамикой продвижения его по иерархии потребностей¹.

В иерархии потребностей А. Маслоу выделяет два основных вида потребностей: Д-потребности и Б-потребности.

Д-потребности, названные Маслоу «дефицитными», «присущи всем представителям рода человеческого, ... должны быть вполне удовлетворены, чтобы могло осуществляться полное развитие истинной индивидуальности. Точно так же, как деревьям нужны солнце, вода и поступление питательных веществ из окружающей среды так все люди от своего окружения хотят безопасности, любви и определенного статуса»².

Б-потребности, названные Маслоу «бытийными», присущи самоактуализирующимся людям, которые «все без исключения вовлечены в какое-то дело, во что-то находящееся вне их самих. Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них – это своего рода призвание, в старом поведенческом смысле слова. Они занимаются чем-то, что является для них призванием судьбы и что они любят так, что для них исчезают разделение

¹ Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.

² Маслоу А. Психология бытия. М., 1997. С. 59.

«труд – радости». Один посвящает свою жизнь закону, другой – справедливости, еще кто-то – красоте или истине»¹.

Различение Д-потребностей и Б-потребностей Маслоу использует в психотерапии для диагноза психического здоровья человека. При этом он считает, что вершиной Б-потребностей является самоактуализация человека, но «хотя самоактуализация, в принципе, не представляет собой ничего сложного, на практике она встречается очень редко (по моим оценкам достигших самоактуализации можно считать менее одного процента взрослого населения)»². В концепции Маслоу выделены три группы факторов, ограничивающих развитие стремления к самоактуализации:

– негативное влияние прошлого опыта (привычки, стереотипы и др.);

– социальные влияния, которые часто действуют против потребностей человека;

– «Эго-защиты» как элементы самосознания.

Считаем спорным утверждение Маслоу о малом проценте населения, достигшем самоактуализации, а главным в концепции потребностей Маслоу то, что самосознание человека связано с потребностями разного уровня, как Д-потребностями, так и Б-потребностями. Можно предположить, что внутренняя позиция курсантов развивается под влиянием возникающих стремлений к самоактуализации.

Иное значение придает термину самоактуализации В. Франкл: «Самоактуализация – это не конечное предназначение человека. Это даже не его первичное стремление. ... самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в которой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет себя»³. Согласно Франклу: «Осуществляя смысл своей жизни, человек осуществляет тем самым сам себя; так называемая самоактуализация является лишь побочным продуктом осу-

¹ Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности, тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М. 1982. С. 110.

² Маслоу А. Психология бытия. М., 1997. С 247.

³ Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.С. 58–59.

ощущения смысла. Тем не менее человек никогда так и не знает до самого последнего мгновения, удалось ли ему действительно осуществить смысл своей жизни»¹.

Значит, направленность на смысл бытия составляет единственно возможный контекст развития внутренней позиции личности, представляет план осмысленного бытия человека, дает возможность видеть себя за границами своего существования, быть способным к целостному восприятию мира и своего назначения в нем.

Таким образом, внутренняя позиция курсанта в повседневной ситуации в училище направлена на задачи, которые решает человек «здесь и теперь», но согласованные с проблемой поиска смысла бытия, смысла, который для курсанта является основным контекстом решения задач обретения компетентности будущего летчика.

Не будем углубляться в поиск точного термина обозначения понятия самоактуализации по Маслоу или смысл жизни по Франклу, отметим, что оба психолога солидарны в описании феномена бытия человека – «осуществление человеком самого себя, осознанного им собственного предназначения в жизни». Будем называть стремление курсанта к самоактуализации актуализацией собственного Я.

Важным в гуманистической психологии К. Роджерса является положение о том, что человек предстает как изначально единое целое и имеет лишь один внутренний мотив, диалектический и самопроизвольный: тенденцию к самоактуализации. Роджерс видит в самоактуализации изначально природную сущность человека, его необусловленное побуждение двигаться к большей согласованности своей внутренней и социальной жизни, к более реалистичному функционированию, стремление быть здоровым и компетентным настолько, насколько это возможно для него биологически². Возможные дисгармонии личности и неразвитость самосознания объясняются К. Роджерсом деструктивными влия-

¹ Там же. С. 15.

² Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

ниями общества, в котором нет возможности безопасного целостного самопроявления и самовыражения личности. По Роджерсу, человек, так или иначе, вынужден встраиваться в чуждый его собственной природе контекст социальной жизни.

Вместе с тем, потребность человека в самоактуализации часто прямо или косвенно блокируется социальными нормами, предписаниями, установками и стереотипами, а культурный фон жизни не дает человеку ощущения ценности себя как личности и «заражает» его ценностями другого порядка (комфорт, успех, благополучие, престиж и т. д.). В результате нарушается естественный ход развития, человек утрачивает целостность и способность вести жизнь, созвучную своему «Я». На уровне личности Роджерс представляет указанное противоречие как деформацию самосознания, в основе которой лежит конфликт между субъективным опытом самоактуализации и Я-концепцией индивида.

Это имманентное стремление индивидуума оставляет некий внутренний след, запечатленный в структуре личности в виде образа «Я» как результате актуализации себя для себя. Этот процесс, согласно Роджерсу, всецело опосредован системой социальных связей и отношений индивида, из которых человек выносит представление о самом Себе. Так, имея внутренние истоки, Я-концепция оформляется действием механизма обратной связи от социума.

В теории К. Роджерса Я-концепция является одновременно и представлением, и внутренней сущностью индивида, обладает относительной стабильностью и обуславливает довольно устойчивые схемы поведения, выполняя роль внутренней опоры в жизни личности. Если Я-концепция чрезмерно обусловлена влияниями исходящими от других людей и осознаются человеком, тогда неизбежен конфликт такой Я-концепции с наличным переживанием человека себя самого, с его текущим непосредственным опытом¹.

¹ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Итак, самоактуализирующийся человек характеризуется целостным ощущением собственного Я и осознания влияния других. То есть, Я-концепция курсанта взаимодействует с его внутренней позицией результате актуализации своего Я.

Согласно К. Гольдштейну самоактуализационные тенденции представляют собой процессы, которые могут иметь как позитивные, так и негативные последствия для человека. Организм человека управляется тенденцией актуализировать в наибольшей возможной степени свои врожденные природные способности в мире. Ослабление самоактуализации является сильным побуждением только у больных организмов. Для здорового человека первичной целью является формирование определенного уровня напряжения, такого, который сделает возможной дальнейшую упорядоченную деятельность. Например, такое влечение как голод представляет собой явление самоактуализации, которое побуждает человека к снятию напряжения голода для того, чтобы вернуть организм к оптимальному состоянию. Здоровый человек может временно отложить еду, секс, сон и т.д., если другие мотивы, такие как любопытство или желание, вызывают это. Самоактуализационные тенденции часто могут принести определенную долю страдания¹.

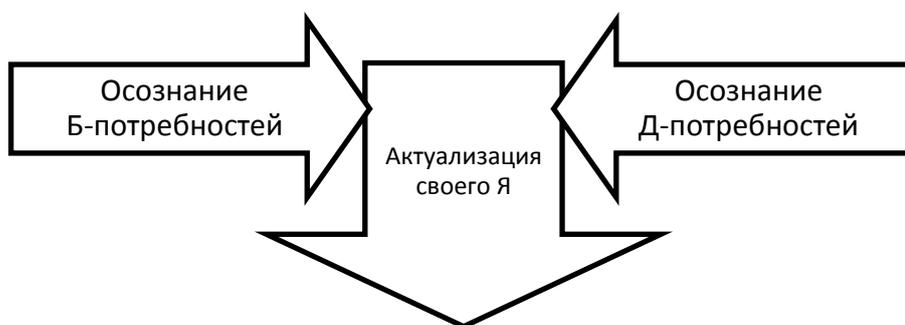


Рис. 1.22. Самоактуализация как следствие разрешения осознанного противоречия врожденных Д-потребностей и потребностей бытия Б-потребностей

Итак, актуализации своего Я рассматривается как врожденная тенденции человеческой природы, основа развития и совер-

¹ Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб., 2002.

шенствования человека, направленная на формирование определенного уровня напряжения, такого, который сделает возможной дальнейшую упорядоченную деятельность. Внутренние конфликты могут возникнуть потому, что в среде не находится тех объектов и условий, которые необходимы человеку для самоактуализации. Полагаем, что взрослый человек часто осознает внутренние противоречия Д-потребностей и Б-потребностей (по Маслоу), разрешением которых появляется стремление к актуализации своего Я.

Исследователями описаны различные важные для личности противоречия бытия человека, осознание которых актуализирует у человека собственное Я:

– развитие личности как субъекта избранной деятельности и как объекта общественного развития, а ее важнейшие характеристики – старт, кульминационный момент наивысших достижений в избранной деятельности, финиш (Б.Г. Ананьев);

– с одной стороны, «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: сначала отец и мать, затем подруги, учителя, муж, дети и т.д. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом». С другой стороны, ускоряющиеся перемены в социуме ломают подобный наивный и патриархальный уклад жизни, вынуждая человека к рефлексии, которая «выводит человека мысленно за его пределы. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, нравственному скептицизму, моральному разложению, либо другой - к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе... с этого момента встает проблема ответственности человека за все содеянное и упущенное»¹;

– изменение личности как целого происходит через поворотные переживания. За ними скрыты конфликты и кризисы развития (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский);

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 258.

– самоактуализация является главным условием развития личности в профессиональной деятельности, вступающая в противоречие с аутентичностью бытия личности (З.И. Рябикина);

– самоактуализация ориентирует человека на непрерывную работу над собой, развитие своих способностей, которые сталкиваются с социальными проблемами человека в современной ситуации (И.Л. Вичин);

– целенаправленное и осознанное поведение человека как личности, основанное на саморегуляции и самоподкреплении, внутренней и внешней синергии, и проявляющийся в принятии им ответственности за свою жизнь и последствия своих действий (Е.Е. Вахромов);

– «Тот, кому «больше всех надо», – человек, который не довольствуется выживанием и адаптацией, соответствием тем требованиям, которые ему выдвигают и удовлетворением тех прямых и непосредственных погрешностей, которые у него возникают. Он выходит за пределы того, что ему дано – не только внешних требований и ожиданий, но и собственных потребностей»¹ (Д.А. Леонтьев).

Подытожим.

Источником развития личности являются как врожденные потребности самоактуализации, так осознаваемые стремления к актуализации собственного Я, адекватные представления человека о себе, о личностных возможностях.

Самоактуализационные потребности рассматриваются как, основа развития личности человека, вступающая в осознаваемый внутренний конфликт со стремлением человека к реализации собственных смыслов бытия.

Внутренние конфликты могут возникнуть потому, что в среде не находится тех объектов и условий, которые необходимы человеку для актуализации собственного Я. Конфликты связаны с сознательно осуществляемой человеком деятельностью, направленной на решение личных проблем своей жизни, следствием которой является формирование и развитие внутренней

¹ Леонтьев Д.А. Человечность как проблема // Человек – наука – гуманизм /отв. ред. А.А. Гусейнов. М., 2009. С. 69.

позиции личности. Разрешение внутренних конфликтов зависит не только от реальных внешних условий, но и от того, как человек понимает и оценивает их по отношению к себе, тесно связаны с внутренней позицией личности.

Следовательно, можно предположить, что внутренняя позиция курсантов развивается под влиянием возникающих стремлений курсанта к самоактуализации актуализацией собственного Я и взаимодействует с его внутренней позицией результате актуализации себя для себя.

Курсант сталкивается в училище с принципиально новыми для него социальными требованиями, нормами военной службы, которые вступают в противоречие с самоактуализационными потребностями личности.

Актуализация курсантом своего Я как стремление к самоактуализации осуществляется путем преодолением внутреннего конфликта между осознанием внешних норм, внешних препятствий и развитием внутренней позиции личности.

Значит, что у курсантов, различающихся ориентирами сформированной внутренней позиции личности можно выделить особенности изменения свойств личности, касающиеся актуализации собственного Я как стремления к самоактуализации.

Таким образом, у курсантов, различающихся ориентирами сформированной внутренней позиции личности можно выделить:

- индивидуальные особенности, в том числе профессионально важные черты личности, обретаемые свойства внимания и памяти, свойства адаптивности к образовательной среде военного училища, предрасположенности к агрессивному поведению, стратегии поведения в сложных ситуациях;

- особенности формирования личностных терминальных ценностей (значимые жизненные цели и сферы реализации жизненных целей личности как компонента системы ценностей);

- особенности обретения учебно-профессиональной компетентности как будущего офицера, и как будущего летчика;

- особенности изменения свойств личности, касающиеся актуализации собственного Я как стремления к самоактуализации.

РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ

Базируясь на положениях субъектного (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.), субъектно-бытийного (В.В. Знаков, З.И. Рябикина и др.), деятельностного (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Осницкий и др.), субъектно-деятельностного (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.Ю. Пряжникова, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, Б.А. Ясько и др.) подходов к исследованию самосознания человека, в исследования феномена «внутренняя позиция личности курсанта военного училища» были сформулированы гипотезы.

1. Полагаем, что *позицию человека в жизни* целесообразно понимать как ядро самосознания человека, формируемое в течение жизни, содержащую:

– осознание определенности своего бытия и осознание человеком себя как деятеля (внутренняя позиция);

– проявление личности человека в решения конкретные задач бытия (внешняя позиция).

2. Под *внутренней позицией человека* будем понимать осознанные ориентиры человека в собственной жизни, в том числе в отношениях к себе, в своих отношениях с социальным окружением. Проявление внешней позиции будем рассматривать как выполняемые человеком роли, функции, права и обязанности в обществе, в семье, на работе.

В процессе развития самосознания человека, в начале жизни происходит становление внешней позиции, которое влияет на становление внутренней позиции личности человека. С юношеского периода жизни внутренняя позиция начинает осознаваться как собственное Я и вступать в противоречие со сформированной внешней позицией, а в дальнейшем ее определять. В период взрослости происходит развитие внутренней позиции, она приобретает определенную устойчивость. В старости появляется стремление сохранить имеющуюся позицию.

3. Полагаем, что во внутренней позиции молодого человека, существуют *ориентиры на решение отдельных задач бытия*, в которых можно выделить основные ориентиры бытия, направ-

ленные на становление профессиональной субъектности и на обретение семейной идентичности.

Можно предположить, что существуют следующие виды ориентиров курсантов на становление профессиональной субъектности:

– *ориентиры в основном на летную деятельность*, осознание собственной направленности на профессиональную подготовку как будущего летчика;

– *ориентиры в основном на военную службу*, осознание собственной направленности на профессиональную подготовку как военнослужащего;

– *сбалансированные ориентиры* как на летную деятельность, так и на военную службу.

4. У курсантов, различающихся ориентирами становления профессиональной субъектности внутренней позиции личности, можно выделить индивидуальные особенности и особенности обретения профессиональной компетентности, а также выделить их общие свойства и специфические особенности.

К индивидуальным особенностям относятся, прежде всего, профессионально важные черты личности, обретаемые свойства внимания и памяти, свойства адаптивности к образовательной среде военного училища, предрасположенность к агрессивному поведению, стили поведения в сложных ситуациях.

К особенностям обретения профессиональной компетентности относятся обретение способностей как будущего офицера, и как будущего летчика.

5. Содержание ориентиров на обретение семейной идентичности связано с тем, что у курсанта уже завершилось формирование гендерной идентичности, как следствие семейной идентичности. Формирующаяся семейная идентичность актуализирует осознание курсантом необходимости создания собственной семьи, причем условий для этого в среде военного училища явно недостаточно.

Семейная идентичность курсанта близка описанию Дж. Марсия статусов *предопределенной* и *отложенной идентичности*.

Можно предположить, что существуют два основных ориентира (статуса) на обретение семейной идентичности курсанта:

определенности и неопределенности в создании собственной семьи.

Статус определенности семейной идентичности курсанта свидетельствует об ориентирах на создание собственной семьи со значимой для него девушкой. Он способен сам решать возникшие проблемы общения с будущим брачным партнером.

Статус неопределенности семейной идентичности курсанта относится к курсанту, находящемуся в состоянии кризиса общения с лицами противоположного пола. Он или мало пытается познакомиться с будущим брачным партнером, или откладывает знакомство «на потом», но при этом постоянно осознает необходимость будущей семьи. Такой курсант постоянно находится в состоянии проб и ошибок, поиска новых для него девушек для общения.

6. Можно предположить, что возможные сочетания трех видов значимых ориентиров становления профессиональной субъектности и двух статусов обретения семейной идентичности позволяют выделить шесть групп курсантов, различающихся содержанием внутренней позиции личности.

У групп курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции, можно выделить особенности развития личности, в том числе:

- ценностных ориентаций на значимые жизненные цели;
- ценностных ориентаций и на сферы реализации собственных жизненных целей;
- актуализации собственного Я как стремления личности курсанта к самоактуализации.

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Для эмпирических подтверждений, сформулированных в первой главе гипотез, необходимы психодиагностические инструменты, позволяющие измерить основные и дополнительные переменные, содержащиеся в гипотезах.

Основными переменными настоящего исследования являются:

- внутренняя позиция как ядро самосознания курсанта;
- ориентиры курсанта на профессиональную субъектность (на военную службу, на летную деятельность);
- ориентиры курсанта на семейную идентичность (на определенность отношений и на необходимость отношений с девушкой).

Дополнительные переменные:

- индивидуальные особенности (профессионально важные черты личности, обретаемые свойства внимания и памяти, свойства адаптивности к образовательной среде военного училища, предрасположенности к агрессивному поведению, стратегии поведения в сложных ситуациях);
- особенности формирования личностных терминальных ценностей (значимые жизненные цели и сферы реализации жизненных целей личности как компонента системы ценностей);
- особенности обретения учебно-профессиональной компетентности;
- особенности изменения свойств личности, касающиеся актуализации собственного Я.

Далее рассмотрим психометрические подходы к исследованиям основных и дополнительных переменных и опишем методики исследования.

Завершим главу описанием технологии формирования выборочной совокупности и характеристик выборки.

2.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИК ИЗМЕРЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТА (ОСНОВНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ)

Рассмотрим подходы, применяемые психологами для исследования внутренней позиции личности курсанта, выделения ее значимых ориентиров на профессиональную субъектность (на военную службу, на летную деятельность) и на семейную идентичность (на определенность отношений и на необходимость отношений с девушкой).

Отметим, что исследования особенностей внутренней позиции личности как интегрального компонента самосознания человека, имеют противоречия, связанные с одной стороны, со сложностями измерения элементов самосознания человека. С другой стороны, с описанием самосознания как целостного феномена. Известно, что целое не является простой суммой элементов, из которых оно состоит. Следовательно, необходимо учитывать взаимосвязи элементов как внутренние, так внешние, структуру этих элементов, функции взаимодействия с внешней средой и пр.

Исследователи (Б. Заззо, И.С. Кон, М. Кун и Г. Мак-Партланд, В.А. Лосенков и др.) разрешение проблемы измерения самосознания молодого человека осуществляют с помощью интроспективных методик: различные самоотчеты, самооценки и индивидуальные интервью. Возникает вопрос о валидности этих методик для измерения самосознания.

Для поиска ответов на этот вопрос обратимся к Р. Бернсу¹, который считает, что необходимо четко различать понятия *самосознание* (Я-концепция) и *самоотчет*. Он придерживается следующей точки зрения:

– *самосознание* – это все, что индивид считает самим собой или своим, все, что он думает о себе, все свойственные ему способы самовосприятия;

– *самоотчет* – это самоописание, даваемое в ситуации коммуникации, то есть для Другого. Это высказывания о себе. Нет сомнения, что *самосознание* влияет на эти высказывания. Однако между ними не может быть полного тождества.

¹ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Самоотчет не может считаться объективным показателем не только с позиций современной феноменалистической психологии, но даже и с позиций более ранних, традиционных направлений психологической мысли.

Таким образом, самоотчет является интроспективной методикой исследования самосознания, но с невысокой валидностью. Повышение валидности самоотчета может быть достигнуто с помощью дополнительных методик, например наблюдения поведения респондента, изучение его биографических данных.

Для исследования самосознания в психологии широко используется личностный опросник «Twenty Statements Attitude Test), разработанный М. Куном и Т. Мак-Партландом. Отечественными психологами (Л.Ф. Бурлачук, И.А. Николаева, Е.Ю. Коржова, Т.В. Румянцева, Е.Т. Соколов и др.) адаптирован и модернизирован этот личностный опросник, известный как методика «Кто Я?». Методика представляет собой ответы респондента на двадцать вопросов «Кто Я?». В процессе исследования респонденту предлагают записывать все ответы, которые приходят ему в голову. Отмечаются эмоциональные реакции респондентов. Предлагается оценить ответы по шкале «нравится – не нравится». Анализ результатов методики позволяет выделить разные структурные компоненты самосознания респондента: профессиональные, гендерные, религиозные, личностные, социальные и др.

Отметим, что в качестве инструмента исследования самосознания молодого человека можно использовать методику, состоящую из ответов респондентов на вопрос «Кто Я?». А также направленное наблюдение за процессом ответов его эти вопросы позволит выделить особенности эмоциональных и содержательных реакций респондентов во время написания ответов. Контент-анализ результатов ответов позволит количественно и качественно описать структурные элементы самосознания, связанные с задачами выделения ориентиров внутренней позиции курсантов.

Для исследования особенностей самосознания и личностных особенностей человека широкое применение в психологии имеют проективные методики: методика незаконченных предложений (Д. Сакс, Д. Роде, Д. Роттер, Г.Г. Румянцев и др.) и рисуночные

тесты (А.Л. Венгер, М.З. Дукаревич, К. Маховер, Ж. Пиаже, Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина, Д.Н. Узнадзе и др.).

Респонденту предлагается последовательность незаконченных предложений, с указанием завершить эти предложения, основываясь на собственных взглядах, мнениях, анализе ситуации. Содержание предложений зависит от предмета исследования. Контент-анализ законченных предложений позволяет выявить содержание исследуемых свойств личности респондентов. Исследователи (Л.Ф. Бурлачук, Р. Ватсон, С.М. Морозов и др.) оценивают высокую валидность и надежность методики незаконченных предложений. Однако, в отечественных исследованиях методика незаконченных предложений используется преимущественно в клинико-диагностических исследованиях¹. Считаем возможным использовать методику незаконченных предложений для выделения ориентиров внутренней позиции курсантов.

Для исследования развития самосознания детей, в том числе самооценки ребенком внутрисемейных отношений, социальных отношений широко используются рисуночные тесты: «Нарисуй человека», «Дом – дерево – человек», «Нарисуй свою семью», «Дерево», «Несуществующее животное» и др.

Существуют разные рекомендации по проведению рисуночных тестов. Считаем, что процедура проведения рисуночного теста хорошо описана А.Л. Венгером². Кратко опишем процедуру проведения рисуночного теста.

1. Каждый тест выполняется на листе нелинованной бумаги.
2. Рекомендуется использовать цветные и простой карандаши, в случае необходимости – стирательную резинку. Фломастеры использовать не рекомендуется.
3. Перед выполнением рисунка нужно подробно и последовательно проинструктировать респондента о содержании задания-рисунка.
4. После завершения рисования необходимо выразить одобрение, независимо от качества рисунка.

¹ Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2001.

² Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. М., 2006.

5. Обязательно проводится пострисуночный опрос, по подготовленным вопросам, но в свободной форме.

6. В протоколе отмечают:

- темп выполнения заданий, паузы и перерывы;
- последовательность, в которой делались разные элементы рисунка;
- вопросы и реплики респондента;
- краткое содержание ответов на пострисуночные вопросы.

Рисуночные тесты позволяют решать различные задачи исследования свойств самосознания ребенка. Вместе с тем, как утверждают Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов Е.С. Романова, О.Ф. Потемкин и др. опыт применения рисуночных тестов для взрослых обычных людей пока незначителен. Тогда как, «рисунок на заданную тему уже в сегодняшнем виде становится весьма мощным психодиагностическим средством. При этом сам результат выполнения такого задания (как и задание выполнить рисунок) адресован не к логическим формам мышления, а непосредственно к образному его содержанию, смыслу графического изображения, в котором в общей слитной форме представлены и образ, и отношение к миру, и личный опыт, и переживания субъекта»¹.

Остановимся на проблеме выявления значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта на профессиональную субъектность. Исследователи отмечают (М. Гроссак, Ю.И. Мельник, В.В. Овсянникова и др.) сложности измерения отношений человека к себе как субъекту профессиональной деятельности.

Разновидности деятельности человека разнообразны. Следовательно, при измерении ориентиров на профессиональную субъектность необходимо учитывать отношение курсанта к своим профессиональным способностям (когнитивным, коммуникативным, созидательным, рефлексивным), обладание которыми, способствует наиболее эффективному выполнению профессиональных и учебных задач. Во время обучения в училище курсант обретает способности решать задачи, путем знакомства с эталонами и образцами их решения.

¹ Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике / отв. ред. Ю.М. Забродин. М., 1992. С. 61–62.

Эталоны решения профессиональных задач, задаваемые образовательной средой, оказывают влияние на внутреннюю позицию личности курсанта. Не смотря на то, что функции эталонов решения задач при формировании самосознания личности раскрыта еще недостаточно, но анализ субъективных отчетов, наблюдения и специальные исследования показывают, по утверждению Ю.Б. Гиппенрейтер, что принятие личностного эталона или образ имеет чрезвычайно важную психологическую функцию¹.

Актуальность исследования эталонов подчеркивали многие исследователи (А.А. Бодалев, Б.А.Еремеев, А.С. Золотнякова, В.Н. Куница, З.И. Рябикина, Р. Таджеури, А.Г. Харсторф и др.). А.А.Бодалев отмечал, что «исследование содержания эталонов... у типичных представителей различных социальных общностей является, по всем данным, одним из важнейших направлений...»².

Отметим присущую эталону функцию обеспечения осмысленности и категоризации при восприятии. Соответственно, профессиональная субъектность «Я – курсант» оценивается и осмысливается самим курсантом, приобретая субъективное значение в соотношении с профессиональными качествами, как индивидуальными предрасположенностями к поведению, соотносимые с эталоном военного летчика. Таким образом, для наиболее эффективного выполнения профессиональных задач курсанту необходимо иметь представление о собственных профессионально важных качествах, необходимых для военного летчика. Значит, для измерения ориентиров на профессиональную субъектность необходимо проводить с учетом особенностей осознания курсантом летных задач, азов пилотирования.

Рассмотрим проблему выявления значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта на семейную идентичность. Сложности поиска инструментов исследования самосознания молодого человека, исследователи преодолевали с помощью создания комплекса методик.

¹ Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию М. 1996.

² Бодалев А.А. Психология личности. М., 1988. С. 25.

Примером может быть исследование самосознания девочки-подростка, проведенное И.С. Коном. «Странное чувство сейчас преследует меня, – пишет в дневнике восьмиклассница. – Я чувствую одиночество. Раньше я, наверно, была центром общества, а теперь – нет. Но как не удивительно, меня это не задевает, не обижает. Мне стало нравиться одиночество. Мне хочется, чтобы никто не влезал в мою жизнь, у меня полное равнодушие ко всем, но не к себе»¹. Анализируя содержание самоотчета респондента, И.С. Кон дополнительно исследует отношения девочки в школе и дома, ее социальную активность. Результаты дополнительного исследования показали, что у этой девочки и в школе и дома все благополучно, и сама она социально активна. Обобщая, И.С. Кон заключает, что чувство одиночества, о котором пишет девочка в своем самоотчете – нормальное явление, следствие рождения внутренней жизни².

Отметим, что в качестве инструмента исследования самосознания человека использовалась методика, состоящая из нескольких методик, в том числе самоотчета респондента, наблюдения за его поведением дома, в школе, за его социальной активностью.

Другим инструментом исследования социальной идентичности молодого человека является методика самооценки. Например, исследования проведенные во Франции (Б. Заззо, 1966) и в СССР (И.С. Кон и В.А. Лосенков, 1974) выявили тенденцию для молодых людей, что у них образы собственного Я оказались гораздо тоньше, и, если угодно, нежнее группового «Мы». Юноши считают себя менее смелыми, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесники. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность³.

Отметим, что в качестве инструмента исследования самосознания молодого человека использовалась методика, состоящая из структурированного списка свойств личности молодого чело-

¹ Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 86.

² Там же.

³ Там же.

века. Респондентам предлагалось оценить насколько определенные морально-психологические качества типичны для юноши и девушки их возраста, выставить собственные оценки наличия этих свойств.

Важный принцип психодиагностики личностных особенностей курсантов военных училищ, сформулирован В.Н. Сысоевым: «успешность выполнения тестов военнослужащим, в значительной мере зависит от того, как человек настроен на работу»¹. Следовательно, при разработке методик измерения внутренней позиции курсанта, а также перед выполнением заданий методики важно определять отношение курсанта к предстоящей процедуре, сообщать ему цели исследования.

Завершив рассмотрение подходов к измерению ориентиров внутренней позиции личности курсантов краткому анализу применения поперечного или продольного методов для выявления показателей развития внутренней позиции личности курсанта.

В экспериментальной психологии отмечены достоинства и недостатки при применении поперечного или продольного методов (Б.Г. Ананьев, В.Н. Дружинин, Е.В. Корнилова и др.), которые являются взаимодополняющими.

Отдельно отметим эксперимент Дж. Кэмпбелла, примененный «для исследования, выполненного с целью проверки гипотезы о влиянии командирской и летной подготовки курсантов военно-воздушной школы на установки к лидерству и изменение отношения к начальникам и подчиненным»². Для решения задач эксперимента Дж. Кэмпбелл сравнивал две группы курсантов с разным сроком службы, использовал метод поперечных срезов.

Для выявления особенностей развития личности в психологии используется всевозрастной подход. В соответствии с этим подходом существуют две основных схемы временных серий, лонгитюдный метод (продольный срез на одной выборке) и срав-

¹ Сысоев В.Н. Новые подходы к оценке профессиональной пригодности военнослужащих. СПб., 2001.

² Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб., 1996. С. 218.

нительно-возрастной метод (поперечный срез на разных выборках).

При применении продольного среза исследование проводится с точки зрения индивидуальных изменений во времени. Различия анализируются после получения данных об интраиндивидуальных изменениях путем сравнения «траекторий», или индивидуальных кривых, отражающих динамику хода изменений у разных индивидов. При применении поперечного среза исследование проводится с точки зрения сравнения групповых изменений во времени. Интраиндивидуальные «траектории» строятся путем усреднения типичных значений измеряемой величины.

Исследователи (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский, Ш. Бюллер и др.) не имеют единого мнения о различии точности выводов при применении поперечного или продольного методов. Исходя из этого, при анализе эмпирического материала были использованы методы обобщения, сравнительный анализ, метод «поперечных срезов» и оценка вероятностей встреч респондентов с разным статусом идентичности в группе, выделенной из настоящей выборки. Сочетание этих методов позволило «не только охарактеризовать заданный объект некоторого класса, но и установить перечень характеристик, которые будут оставаться в силе для любого объекта того же класса» [100, с. 164].

В экспериментальной психологии (Г.В. Бурменская, В.Н. Дружинин, Дж. Гудвин, Т.В. Корнилова и др.) используются сочетание этих методов при невозможности сочетания определенных условий двух независимых переменных [16, 35, 57]. Дж. Кэмпебел приводит пример подобного плана «для исследования, выполненного с целью проверки гипотезы о влиянии командирской и летной подготовки курсантов военно-воздушной школы на установки к лидерству и изменение отношения к начальникам и подчиненным» [57, с. 218]. В этом эксперименте сравнивали две группы курсантов с разным сроком службы для решения задач эксперимента.

Таким образом, сравнение ориентиров внутренней позиции личности курсантов у курсантов с разным стаже службы (один год, два года, три года) является способом для установления осо-

бенностей развития внутренней позиции личности, то есть использовать метод поперечных срезов.

Подытожим.

Во-первых, для выявления содержания внутренней позиции как ядра самосознания курсанта, в том числе значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта (на профессиональную субъектность и семейную идентичность) целесообразно использовать следующие психодиагностические инструменты:

- самоотчеты и самооценки;
- нестандартизированные ответы на вопрос «Кто Я?»;
- методику незаконченных предложений;
- рисуночные тесты.

Во-вторых, для повышения валидности измерения целесообразно комплексное применение вышеперечисленных инструментов исследования значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта.

В-третьих, считаем, что для курсанта важно осознание сути исследования, структурирование которого, поможет ему понять задачи исследования, поэтому перед выполнением заданий методики необходимо сообщать курсанту цели исследования.

Осознание курсантом целей диагностики, позволит использовать известные методики для мотивации и осмысления курсантом диагностируемых свойств, и повысит валидность исследования личностно-значимых ориентиров внутренней позиции личности.

И, наконец, внутренняя позиция курсантов является динамической, изменяющейся характеристикой развития личности, поэтому для решения поставленных задач исследования представляется адекватным провести серию поперечных срезов у курсантов с разным стаже службы (один год, два года, три года).

2.2. МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗНАЧИМЫХ ОРИЕНТИРОВ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Для психологической диагностики содержания и особенностей становления внутренней позиции личности курсанта, выделения групп курсантов, отличающихся значимыми ориентирами на профессиональную субъектность и семейную идентичность была начата разработка комплекса методик, содержащих:

– самоотчеты, самооценки, нестандартизированные ответы на вопрос «Кто Я?», касающиеся особенностей учебы и жизни курсантов в училище;

– методику незаконченных предложений для выделения ориентиров внутренней позиции курсантов;

– рисуночные тесты для измерения основных ориентиров внутренней позиции личности курсанта на профессиональную субъектность и на семейную идентичность.

В 2008-2009 гг. были проведены три этапа разработки комплекса методик.

На первом этапе был составлен список проектируемых методик, в том числе вопросник о мотивах выбора курсантом профессии военного летчика, опросник об отношении курсант к учебе в училище, опросник «Кто Я». Проведена экспертная оценка психологами военного училища содержания методик, позволившая уточнить содержание заданий методик. Осуществлена пилотная проверка понимания вопросов методик курсантами на выборке 25 респондентов.

Обсуждение результатов первого этапа разработки комплекса методик исследования значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта позволило уточнить и отредактировать содержание вопросов методик. А также вызвало необходимость дополнить методики комплекса рисуночным тестом о значимости для курсанта профессии военного летчика и его ориентиров на создание собственной семьи.

На втором этапе разработки комплекса методик была проведена экспертная оценка обновленных методик (вопросника о мотивах выбора курсантом профессии военного летчика, опросника об отношении курсант к учебе в училище, количества вопросов опросника «Кто Я») двумя экспертами кандидатами психологических наук, доцентами КубГУ. Осуществлена пилотная проверка целесообразности использования рисуночного теста о значимости для курсанта профессии военного летчика и его ориентиров на создание собственной семьи (75 респондентов).

Обсуждение результатов второго этапа разработки комплекса методик исследования значимых ориентиров внутренней позиции

личности курсанта позволило еще раз уточнить и отредактировать содержание вопросов методик.

Отметим, что рисуночный тест подавляющее большинство курсантов выполняли с интересом без особой внешней мотивации, было выделено оптимальное время на проведение рисуночного теста, уточнено содержание построисуночного опроса.

Анализ содержания рисунков показал их валидность и дифференцирующую способность для выделения значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта.

Опросник «Кто Я» был преобразован в методику незаконченных предложений «Я – курсант» как последовательность незаконченных предложений.

В результате был разработан комплекс методик, в том числе:

- самоотчет «Причины выбора профессии»;
- опросник «Ценности бытия курсанта»;
- рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья»;
- методика незаконченных предложений «Я – курсант».

На третьем этапе была измерена ретестовая надежность опросника «Ценности бытия курсанта». Для этого были взяты результаты опросов по этой методике у одних и тех же респондентов ($n = 25$), проведенных в октябре и марте, то есть спустя пять месяцев. Вычислена корреляция между показателями методик (табл. 1).

Таблица 1

Корреляции показателей опросника «Ценности бытия курсанта»

Ценность	r	Значимость
Военная служба	0,744	$p < 0,01$
Знание теории полетов	0,780	$p < 0,01$
Материальная независимость	0,633	$p < 0,01$
Отношения с девушками	0,645	$p < 0,01$
Самостоятельное пилотирование самолета	0,651	$p < 0,01$
Соблюдение воинской дисциплины	0,645	$p < 0,01$
Создание собственной семьи	0,701	$p < 0,01$
Хорошая физическая подготовка	0,765	$p < 0,01$

Значения коэффициентов корреляции свидетельствуют о ретестовой надежности методик, как показателей нормальной ва-

лидности, необходимой для измерения значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта.

На этом этапе была также измерена согласованность опросника «Причины выбора профессии» и рисуночного теста «Самолет. Офицер. Семья».

Для этого были взяты результаты опросов по этим методикам у одних и тех же респондентов ($n = 25$), проведенных в марте. Вычислена корреляция между показателями методик измеряющих значимые ориентиры внутренней позиции личности курсанта:

- на профессиональную субъектность ($r = 0,459$, $p < 0,05$);
- на семейную идентичность ($r = 0,564$, $p < 0,01$).

Статистическая значимость коэффициентов корреляции свидетельствуют о нормальном уровне согласованности методик (опросника «Причины выбора профессии» и рисуночного теста «Самолет. Офицер. Семья») в части измерения значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта, о необходимой валидности методик для этих целей.

Заметим, что конструирование комплекса методик для измерения значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта находится на начальной стадии.

Выполнены отдельные психометрические процедуры, позволяющие говорить о валидности и надежности методик. Для повышения эффективности комплекса методик предстоит еще раз на большей выборке провести статистические процедуры уточнения валидности и надежности методик, вычислить коэффициенты дискриминативности, получить нормативные данные, уточнить содержание опросных процедур, возможности интерпретации данных и другие квалиметрические процедуры.

Вместе с тем, считаем, что сконструированные методики, позволяют провести измерение значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта.

Комплекс методик позволяет выделить личностно-значимые ориентиры внутренней позиции личности курсанта на профессиональную субъектность и на семейную идентичность.

Самоотчет «Причины выбора профессии»

Методика самоотчета «Причины выбора профессии» проводилась по актуальным вопросам профессионального самоопределения, как правило, в письменной форме индивидуально с каждым курсантом. В отдельных случаях использовалась устная форма самоотчета с использованием диктофона, а также групповые формы заполнения самоотчетов.

Структура самоотчета:

- биографические данные,
- вопросы о личных основаниях выбора профессии,
- вопросы о социальных основаниях выбора профессии.

Ответы на вопросы были «открытыми», то есть не предлагались варианты ответов.

Бланк ответов методики-самоотчета

«Причины выбора профессии»

« ___ » _____ 20 ___ г.

Фамилия имя _____

Возраст _____. Курс обучения _____.

Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Внимательно прочитайте (прослушайте) вопрос. Запишите ответ на него ниже под вопросом. Не тратьте времени на раздумья, давайте ответ, который первым приходит в голову. Отвечайте на все вопросы.

Вопросы и ответы

1. Почему ты выбрал профессию военнослужащего?

.....
.....

2. Почему ты выбрал профессию летчика?

.....
.....

3. Чем статус военнослужащего отличается от гражданского статуса?

.....
.....

4. Чем профессия летчика отличается от любой другой профессии?

.....
.....

5. Ты советовался при выборе профессии с близкой тебе девушкой?

.....
.....

6. Что думает о твоей будущей профессии военного летчика близкая тебе девушка?

.....
.....

7. Когда планируешь создать собственную семью? Что для этого необходимо?

.....
.....

Благодарим за ответы.

Обработка результатов самоотчета проводилась с помощью анализа содержания ответов респондентов на вопросы методики.

Единицами анализа являются значимые для курсантов мотивы выбора профессии военного летчика и мотивация на создание собственной семьи.

Перечень единиц анализа, выявленных в процессе разработки методики, относящихся к причинам выбора профессии военного летчика:

- мотивация на полеты в небе;
- мотивация на военную службу;
- мотивация на выполнение гражданского долга;
- мотивация на физическую подготовку.

Перечень единиц анализа, выявленных в процессе разработки методики, относящихся к семейной идентичности:

– мотивация на возможности общения с девушками во время обучения в училище;

– мотивация на создание собственной семьи.

Протоколирование результатов самоотчета осуществлялось в таблице *Microsoft Office Excel*.

Название столбцов таблицы: «№», «Инициалы респондента», «Возраст», «Курс обучения», «Мотивация на полеты в небе», «Мотивация на военную службу», «Мотивация на выполнение гражданского долга», «Мотивация на физическую подготовку», «Мотивация на возможности общения с девушками во время обучения в училище», «Мотивация на создание собственной семьи».

В протокол заносились биографические данные респондента и число упоминаний каждой информационной единицы, содержащейся в бланке ответов методики.

Опросник «Ценности бытия курсанта»

Бланк ответов методики-опросника

«Ценности бытия курсанта»

« ___ » _____ 20 ___ г.

Фамилия имя _____

Возраст _____. Курс обучения _____.

Вам предлагается список жизненных ценностей.

1. Дополните (допишите) список ценностей ценностями, которые важны для вас, но отсутствуют в списке.

2. Установите ранги ценностей в порядке их значимости для вас.

Выберите самую значимую для вас ценность и присвойте этой ценности ранг «1».

Из оставшихся ценностей, выберите самую значимую ценность и присвойте этой ценности ранг «2».

Из оставшихся ценностей, выберите самую значимую ценность и присвойте этой ценности ранг «3».

И так далее.

Наименее важной ценности присвойте ранг «10».

Ценность	Ранг
Военная служба	
Знание теории полетов	
Материальная независимость	
Отношения с девушками	
Самостоятельное пилотирование самолета	
Соблюдение воинской дисциплины	
Создание собственной семьи	
Хорошая физическая подготовка	

Благодарим за ответы.

Протоколирование результатов опросника осуществлялось в таблице *Microsoft Office Excel*.

Название столбцов таблицы: «№», «Инициалы респондента», «Возраст», «Курс обучения», «Военная служба», «Знание теории полетов», «Материальная независимость», «Отношения с девушками», «Самостоятельное пилотирование самолета», «Соблюдение воинской дисциплины», «Создание собственной семьи», «Хорошая физическая подготовка».

Следующие столбцы протокола получали наименования, соответствующие ценностям, которые дописаны респондентом в пустые строки таблицы. Ценности, имеющие одинаковые смыслы, но отличающиеся словосочетаниями, считались одинаковыми.

В протокол заносились биографические данные респондента и ранг каждой ценности, содержащейся в бланке ответов методики.

Рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья»

Тест проводился, как правило, в группе респондентов. В учебной аудитории каждому респонденту был выдан лист белой бумаги формата А4 и двенадцать цветных карандашей.

На учебной доске записана инструкция:

«Вам предстоит выполнить рисунок «Летчик. Офицер. Семья». Нарисуйте на листе бумаги себя и значимых для Вас Дру-

гих. Постарайтесь нарисовать как можно лучше – так, как Вы это умеете».

Инструкция была зачитана психологом, проводящим тестирование. Психолог отвечал на вопросы респондентов (до 5 мин.). Типичные вопросы: «Что рисовать, если я плохо рисую?», «Я не могу придумать, что рисовать?», «Рисунок должен быть один?». Типичные ответы на вопросы респондентов: «Рисуйте так, как вы можете», «Рисуйте то, что приходит в голову», «Постарайтесь сделать один рисунок» и т.п.

После ответов на вопросы, зафиксировано, что время на вопросы закончено, и предложено приступить к выполнению теста. Время на рисунок до 30 мин.

После завершения теста с каждым респондентом индивидуально был проведен пост-рисуночный опрос по следующим вопросам.

1. Где на рисунке Вы изобразили себя?
2. На рисунке Вы:
 - больше летчик, чем офицер,
 - больше офицер, чем летчик,
 - сложно сказать?
2. Где Вы собираетесь служить после училища?
3. На каких самолетах Вы собираетесь летать?
4. Кто на рисунке Ваши значимые Другие?
5. Есть ли у Вас близкая девушка?
6. Если да, то где она на рисунке?

Ответы респондентов записывались на диктофон, а, в последствии, заносились в протокол рисуночного теста.

Обработка результатов рисуночного теста проводилась с помощью анализа содержания рисунков и ответов респондентов на вопросы пост-рисуночного опроса.

При анализе рисунка учитывались следующие показатели:

- состав рисунка, наличие всех элементов его названия «Летчик. Офицер. Семья»;
- расположение на листе элементов рисунка, летчика, офицера, семьи;
- размер элементов рисунка, летчика, офицера, семьи;
- доминирование на рисунке отдельных элементов рисунка;

- деятельность, которой занят каждый человек на рисунке;
- подробность изображения себя.

Интерпретация результатов анализа рисунков и ответов респондентов на вопросы пост-рисуночного опроса проводилась по двум параметрам:

- ориентиры курсанта на профессиональную субъектность (на военную службу, на летную деятельность);
- ориентиры курсанта на семейную идентичность (на определенность отношений и на необходимость отношений с девушкой).

Примеры интерпретаций рисуночного теста «Летчик. Офицер. Семья»



Рис. А.

Основную часть рисунка (А) занимает изображение респондента как офицера. Окружают офицера члены собственной семьи: жена и двое детей. Офицер и его семья стоят около собственного дома, который занимает большую часть рисунка.

Изображение работы находится в правом верхнем углу рисунка: самолет, облако, солнце и надпись «РАБОТА». В пост-рисуночном опросе респондент сообщил, что для него важны погоны офицера, есть любимая девушка, на которой намеревается жениться.

Интерпретация результатов теста.

Личностно значимыми ориентирами внутренней позиции респондента являются:

– на военную службу как ориентиры профессиональной субъектности;

– на определенность отношений с девушкой как ориентиры семейной идентичности.

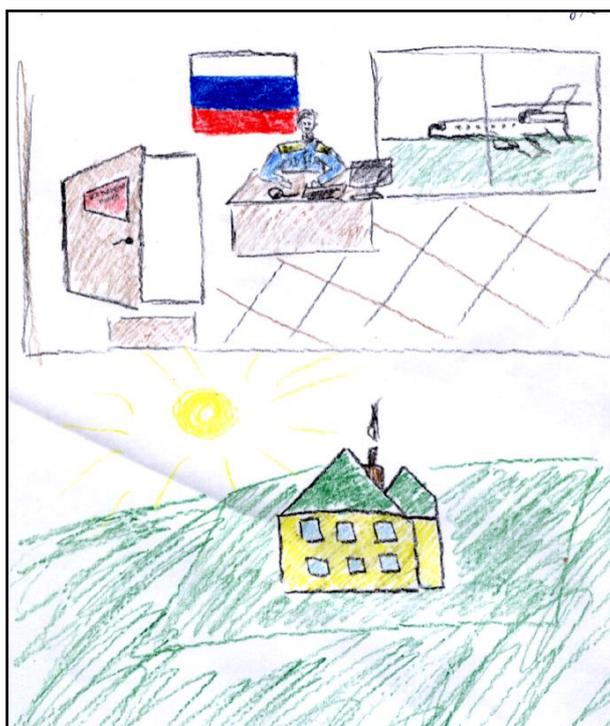


Рис. Б.

Рисунок (Б) состоит из двух частей. Верхнюю часть рисунка занимает изображение респондента как офицера в служебном кабинете, нижнюю часть – изображение двухэтажного дома в чистом поле, освещенном солнцем. Самолет (транспортный) изображен за окном. Семья респондента на рисунке отсутствует.

В пост-рисуночном опросе респондент сообщил, что для него важны погоны офицера, двухэтажный дом – это место службы респондента, в котором находится его кабинет как начальника. У него пока нет девушки, в планы входит знакомство с девушкой, но условий в училище для этого недостаточно.

Интерпретация результатов теста.

Личностно значимыми ориентирами внутренней позиции респондента являются:

- на военную службу как ориентиры профессиональной субъектности;
- на необходимость отношений с девушкой как ориентиры семейной идентичности.

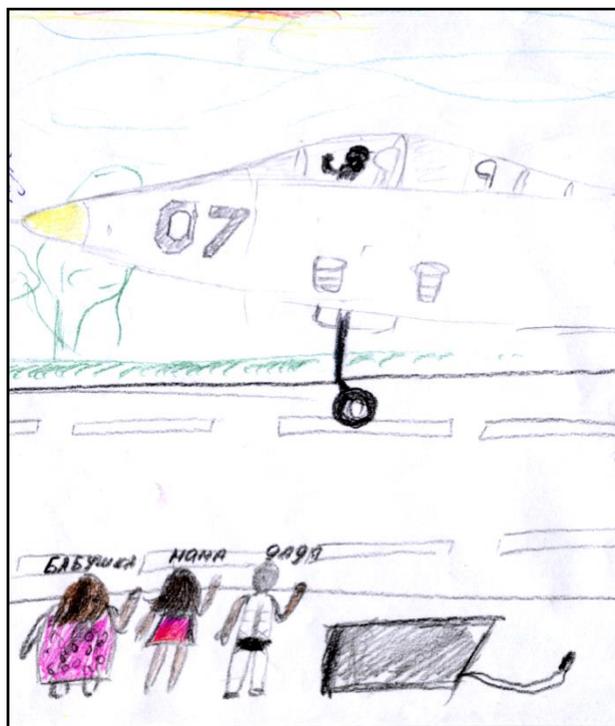


Рис. В.

Основную часть рисунка (В) занимает изображение самолета и контура респондента как летчика. Провожают летчика члены родительской семьи: бабушка, мама и дядя. Самолет истребительной авиации, в котором сидит курсант, находится на взлетной полосе и занимает большую часть рисунка.

В пост-рисуночном опросе респондент сообщил, что для него важны полеты на самолете, намерения служить в истребительном полку, есть знакомая девушка, но о семейных отношениях с ней пока не задумывался.

Интерпретация результатов теста.

Личностно значимыми ориентирами внутренней позиции респондента являются:

- на летную деятельность как ориентиры профессиональной субъектности;
- на необходимость отношений с девушкой как ориентиры семейной идентичности.



Рис. Г.

Основную часть рисунка (Г) занимает изображение самолета. В нижней половине рисунка изображен респондент в форме летчика, которого за руки провожают в полет его жена и ребенок. Не далеко от самолета нарисована фигура техника, приглашающего респондента в самолет.

В пост-рисуночном опросе респондент сообщил, что для него важны полеты на самолете. У него есть близкая девушка, он планирует вступить с ней в семейные отношения.

Интерпретация результатов теста.

Личностно значимыми ориентирами внутренней позиции респондента являются:

- на летную деятельность как ориентиры профессиональной субъектности;
- на определенность отношений с девушкой как ориентиры семейной идентичности.



Рис. Д.

Рисунок (Д) состоит из трех частей. Верхнюю часть рисунка занимает изображение самолета с надписью «ПРОФЕССИЯ».

В нижней части рисунка справа изображен респондент в офицерской форме, в центре нарисована жена, слева фигуры двух его детей. Надписи: «офицер – Я» и «СЕМЬЯ».

В левой части – контур друзей на пикнике (в пост-рисуночном опросе выяснилось, что это дружеский пикник с шашлыками).

В пост-рисуночном опросе респондент сообщил, что для него важны как погоны офицера, так и полеты на самолете. У него есть близкая девушка, в планы входит женитьба на ней.

Интерпретация результатов теста.

Личностно значимыми ориентирами внутренней позиции респондента являются:

– сбалансированные ориентиры как на полеты на самолете, так на военную службу как ориентиры профессиональной субъектности;

– на определенность отношений с девушкой как ориентиры семейной идентичности.



Рис. Е.

На рисунке (Е) изображен самолет транспортной авиации, который находится на взлетной полосе аэродрома.

В пост-рисуночном опросе респондент сообщил, что он пилотирует этот самолет. У него нет близкой девушки, поэтому он не нарисовал ее.

Интерпретация результатов теста.

Личностно значимыми ориентирами внутренней позиции респондента являются:

– на летную деятельность как ориентиры профессиональной субъектности;

– ориентиры семейной идентичности не обозначены на рисунке, и хотя по результатам пост-рисуночного опроса, скорее всего, ориентиры на необходимость отношений с девушкой, были интерпретированы как неустановленные.



Рис. Ж.

На рисунке (Ж) изображена семья респондента во время просмотра телепередачи о синхронном полете самолетов во время парада.

В пост-рисуночном опросе респондент сообщил о содержании изображенной телепередачи. У него есть близкая девушка, в планы входит женитьба на ней.

Интерпретация результатов теста.

Личностно значимыми ориентирами внутренней позиции респондента являются:

– ориентиры профессиональной идентичности не обозначены на рисунке, и хотя по результатам пост-рисуночного опроса, скорее всего, на летную деятельность, были интерпретированы как неустановленные;

– на определенность отношений с девушкой как ориентиры семейной идентичности.

Протоколирование результатов опросника осуществлялось в таблице *Microsoft Office Excel*.

Название столбцов таблицы: «№», «Инициалы респондента», «Возраст», «Курс обучения», «Рис. Ориентиры профессиональной субъектности», «Рис. Ориентиры семейной идентичности»,

«Опрос. Ориентиры профессиональной субъектности», «Опрос. Ориентиры семейной идентичности».

В протокол заносились:

– биографические данные респондента;
– в столбец «Рис. Ориентиры профессиональной субъектности» слова, соответствующие интерпретации рисунка: ЛЕТЧИК, ОФИЦЕР, ВОЕННЫЙ ЛЕТЧИК;

– в столбец «Рис. Ориентиры семейной идентичности» слова, соответствующие интерпретации рисунка: ОПРЕДЕЛЕННОСТЬ, НЕОБХОДИМОСТЬ;

– в столбец «Опрос. Ориентиры профессиональной субъектности» слова, соответствующие интерпретации пост-рисуночного опроса: ЛЕТЧИК, ОФИЦЕР, ВОЕННЫЙ ЛЕТЧИК;

– в столбец «Опрос. Ориентиры семейной идентичности» слова, соответствующие интерпретации пост-рисуночного опроса: ОПРЕДЕЛЕННОСТЬ, НЕОБХОДИМОСТЬ.

Методика незаконченных предложений «Я – курсант»

Методика незаконченных предложений «Я – курсант» является видом самоописания. Самоописание проводится, как правило, в письменной форме индивидуально с каждым курсантом.

Структура методики незаконченных предложений «Я – курсант»: биографические данные, отношение к полетом, к военной службе, к будущей собственной семейной жизни, к здоровью.

Бланк ответов методики «Я – курсант»

« ___ » _____ 20 ___ г.

Фамилия имя _____

Возраст _____. Курс обучения _____.

Вам предлагается завершить несколько незаконченных предложений. Просим насколько возможно подробно завершить предложения (от пяти слов в каждом предложении).

Предложения

1. Для меня самостоятельные полеты на самолете

.....
.....

2. Служба в Российской армии для меня

.....
.....

3. Я считаю, что соблюдение требований Устава

.....
.....

4. Я считаю, что отношения с девушками

.....
.....

5. Я считаю, что моя будущая семейная жизнь

.....
.....

6. Забота о собственной физической форме

.....
.....

Обработка результатов методики незаконченных предложений «Я – курсант» проводилась с помощью анализа содержания завершенных респондентом предложений.

Формальными единицами анализа являются:

- виды отношений курсантов по каждому предложению (негативное, нейтральное, позитивное);
- число информационных единиц в каждом предложении.

Содержательными единицами анализа являются информационные единицы в лексике респондента, содержащиеся в каждом предложении.

Протоколирование результатов методики незаконченных предложений «Я – курсант» осуществлялось в двух таблицах *Microsoft Office Excel*: формальный анализ, содержательный анализ.

Название столбцов таблицы «Формальный анализ»: «№», «Инициалы респондента», «Возраст», «Курс обучения», «1. Вид отношения», «1. Число единиц», «2. Вид отношения», «2. Число единиц», «3. Вид отношения», «3. Число единиц», «4. Вид отно-

шения», «4. Число единиц», «5. Вид отношения», «5. Число единиц», «6. Вид отношения», «6. Число единиц». Номер в наименовании столбца таблицы соответствует номеру предложения методики.

В протокол «Формальный анализ» заносились:

- биографические данные респондента;
- в столбец «Вид отношения» соответствующее значение:
 - негативное,
 - нейтральное,
 - позитивное;
- в столбец «Число единиц» – число информационных единиц в предложении.

Название столбцов таблицы «Содержательный анализ»: «Отношение к полетам», «Отношение к службе в армии», «Отношение к требованиям устава», «Отношения к девушкам», «Отношение к будущей семье», «Отношение к физической форме».

В каждый столбец протокола «Содержательный анализ» заносились последовательно информационные единицы в лексике респондента.

2.3. ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ (ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ)

В первой главе сформулировано и обосновано предположение, что у курсантов, различающихся сочетанием значимых ориентиров внутренней позиции личности можно выделить основные индивидуальные особенности, в том числе:

- профессионально важные черты личности;
- обретаемые свойства внимания и памяти;
- свойства адаптивности к образовательной среде военного училища;
- предрасположенность к агрессивному поведению;
- предрасположенности поведения в сложных ситуациях.

Службой психологического отбора училища для измерения показателей выделенных индивидуальных особенностей традиционно используются известные в психодиагностике методики (табл. 2).

Кратко опишем особенности использования в настоящем исследовании, перечисленных в табл. 2, методик измерения индивидуальных особенностей курсантов. В приложении к монографии приведены тексты этих методик.

Таблица 2

Методики измерения индивидуальных особенностей курсантов

Индивидуальные особенности		Методика
Профессионально важные черты личности		Методика «Личностный опросник 16 PF Р. Кеттелла»
Обретаемые свойства внимания и памяти		Тест «Отыскивание чисел с переключением»
Адаптивность к образовательной среде		Опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина
Предрасположенность к агрессивному поведению		Опросник «Предрасположенность к агрессивному поведению» А. Басса и А. Дарки
Предрасположенность поведения в сложных ситуациях	поведения	Методика «Тест предрасположенность к конфликтному поведению» К. Томаса

Личностный опросник 16 PF Р. Кеттелла

Использовался широко известная в психологии методика «Личностный опросник 16 PF Р. Кеттелла», адаптированный В.И. Похилько, А.С. Соловейчиком, А.Г. Шмелевым¹.

Опросник содержит 187 вопросов с тремя вариантами ответов. Респондентам предлагается выбрать один вариант ответа.

Обработка результатов автоматизирована (В.Е. Косачев, Ж.А. Поташникова, Е.В. Жукова) и заключается в подсчете числа набранных стандартизированных баллов по 16-ти биполярным факторам.

В настоящем исследовании была осуществлена небольшая редакция описаний факторов методики «Личностный опросник 16 PF»².

Уточненные описания выраженности полюсов факторов представлены в табл. 3.

¹ Батаршев А.В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. М., 2001.

² Некрасов С.Д. Психологический портрет человека. Краснодар, 2012.

Таблица 3

Интерпретация значений факторов методики
«Личностный опросник 16 PF Р. Кеттелла»

Фактор	Черта характера, соответствующая низкому значению фактора	Черта характера, соответствующая высокому значению фактора
A	Скрытный, необщительный.	Открытый, общительный.
B	Конкретно мыслящий, медленно соображающий.	Абстрактно мыслящий, быстро соображающий.
C	Эмоционально неустойчивый, мало способен управлять своими чувствами.	Эмоционально устойчивый, хорошо способен управлять своими чувствами.
E	Покорный, послушный, уступчивый.	Доминирующий, властный, неуступчивый.
F	Рассудительный, неторопливый, серьезный.	Безрассудный, торопливый, несерьезный.
G	Безответственный, пренебрегающий правилами, беспринципный.	Ответственный, соблюдающий правила, принципиальный.
H	Нерешительный, неуверенный, социально робкий.	Решительный, уверенный, социально смелый.
I	Жесткий, суровый, мужественный.	Мягкий, нежный, женственный.
L	Доверчивый, откровенный, неревнивый.	Подозрительный, неоткровенный, ревнивый.
M	Практичный, несклонный к фантазиям, внимателен к мелочам.	Склонный к фантазиям, непрактичный, рассеянный.
N	Прямолинейный, наивный, естественный.	Дипломатичный, искусственный, искусственный.
O	Склонный к спокойствию, к беспечности.	Склонный к тревожности, к чувству вины.
Q1	Консервативный, уважающий традиции.	Радикальный, склонный к новациям.
Q2	Конформист, нуждается в поддержке группы.	Нонконформист, независим от мнения группы.
Q3	Непунктуальный, имеет низкий самоконтроль.	Пунктуальный, имеет высокий самоконтроль.
Q4	Несдержанный, расслабленный, вялый.	Сдержанный, собранный, энергичный.

Методика «Отыскивание чисел с переключением»¹

Методика разработана Ф.В. Горбовым, К.К. Платоновым, Ю.И. Шпигелем, Л.М. Розет, модифицирована В.Л. Марищуком, И.В. Сысоевым, И.И. Петрушевским, автоматизирована Б.Л. Покровским, В.Е. Косачевым, Ж.А. Поташниковой, Е.В. Жуковой. Тест предназначен для исследования свойств внимания.

Респондентам предлагается таблица, в которой случайным образом расположены два ряда натуральных чисел, окрашенных в белый (или красный) и черный цвет.

Респонденту предлагается три раза отыскать числа черного цвета в порядке возрастания, белого цвета в порядке убывания.

Первый раз, сразу после получения таблицы.

Второй раз, после выполнения десяти приседаний.

Третий раз, после пяти поворотов вправо и пяти поворотов влево.

Таблица черно-белых цифр

15	17	13	6	7	3	1
4	2	8	22	20	14	20
19	18	24	4	18	10	16
6	23	9	13	25	5	7
2	21	21	16	10	14	22
11	3	9	23	1	19	11
17	5	12	15	8	12	24

Если испытуемый в процессе выполнения заданий любой из серий ошибается, то он сам должен найти ошибку, секундомер при этом не выключается.

¹ Методика Ф.Д. Горбова. URL: <http://vsetesti.ru/313/>

Шлыкова Ю.Б. Психологический практикум: познавательные процессы. Краснодар, 2010.

Регистрируется количество ошибок и время выполнения задания.

Устанавливаются три интегральных показателя внимания по шкалам:

- «Сосредоточенность внимания»;
- «Устойчивость внимания»;
- «Переключаемость внимания».

Опросник «Предрасположенность к агрессивному поведению» А. Басса и А. Дарки¹

Использовался известный в психологии опросник «Предрасположенность к агрессивному поведению» А. Басса и А. Дарки, содержащий 75 утверждений, на которые респонденту предлагается ответить «да» или «нет».

По числу совпадений ответов респондентов с ключом подсчитываются уровни предрасположенности к агрессивному поведению респондента. А. Басс и А. Дарки выделили восемь видов предрасположенностей человека к агрессивному поведению.

1. Физическая агрессивность – предрасположенность к использованию физической силы против другого человека.

2. Косвенная агрессивность – предрасположенность к агрессии, которая окольным путем направленная на другого человека, проявляющаяся проявляющиеся в угрозах.

3. Раздражение – склонность к проявлению при малейшем возбуждении раздражительности, вспыльчивости, резкости, грубости.

4. Негативизм – оппозиционная манера реагирования на различные ситуации от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

5. Обида – склонность к зависти и ненависти к окружающим за действительные или мнимые страдания.

6. Подозрительность – предрасположенность к недоверию и осторожности по отношению к людям, к убеждениям, что окружающие намерены причинить вред.

¹ Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2002.

Опросник Басса-Дарки. URL: http://azps.ru/tests/tests_agression.html

7. **Вербальная агрессивность** – склонность к вербальному выражению негативных чувств как через форму (ссора, крик, повышенный тон общения), так и через содержание (угрозы, проклятья, резкие слова).

8. **Аутоагрессивность** – склонность к чувству вины, угрызням совести, к убеждениям респондента в том, что он является человеком, совершающим неправильные поступки, виноватым.

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина¹

Использовался известный в психологии многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, содержащий 165 утверждений, на которые респондент должен ответить «да» или «нет».

Обработка результатов осуществляется путем подсчета количества совпадений ответов испытуемого с ключом по четырем шкалам.

1. **Адаптивные способности (АС)** – уровень адаптации к новым условиям деятельности и социального окружения среды, адекватности ориентации в ситуации.

2. **Нервно-психическая устойчивость (НПУ)** – уровень регуляции собственного поведения, адекватности самооценки и реального восприятия действительности.

3. **Коммуникативные особенности (КО)** – уровень развития способностей установления контактов с сослуживцами.

4. **Моральная нормативность (МН)** – уровень развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе, соблюдения общепринятых норм поведения.

¹ Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2002.

Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность».
URL: <http://byb.su/node/35>

Методика «Тест предрасположенность к конфликтному поведению» К. Томаса¹

Использовался известная в психологии методика «Тест предрасположенность к конфликтному поведению» К. Томаса (30 пар вариантов поведения в конфликтной ситуации). Методика основана на двух типах регулирования человеком собственного поведения в конфликтной ситуации:

- поведение, направленное преимущественно на внимание к интересам других людей;
- поведение, направленное преимущественно на соблюдение собственных интересов.

По числу совпадений ответов респондентов с ключом подсчитываются показатели предрасположенности регулирования им собственного поведения в конфликтной ситуации. К. Томасом выделяются пять стилей регулирования человеком собственного поведения в конфликтной ситуации:

- стиль **«Соперничество»** как стремление добиться удовлетворения своих интересов в конкуренции с другими людьми;
- стиль **«Сотрудничество»** как принятие интересов других равных собственным интересам, поиск обоюдовыгодного результата;
- стиль **«Компромисс»** как соглашение на основе взаимных уступок;
- стиль **«Избегание»** как уклонение от немедленного разрешения конфликтной ситуации, как отсутствие стремления к удовлетворению собственных интересов, так к достижению целей других;
- стиль **«Приспособление»** как отказ от собственных интересов ради интересов других людей.

¹ Тест К.Томаса (адаптация Н.В.Гришиной) // Психологические тесты / под ред. А.А.Карелина: В 2т. М., 2001. URL:<http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/116-thomas>

2.4. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КУРСАНТА (ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПЕРЕМЕННЫЕ)

В первой главе сформулировано и обосновано предположение, что у курсантов, различающихся сочетанием значимых ориентиров внутренней позиции личности можно выделить личностные особенности, в том числе:

- особенности развития личностных терминальных ценностей;
- особенности обретения учебно-профессиональной компетентности;
- особенности изменения свойств личности, касающиеся актуализации собственного Я.

Службой психологического отбора училища для измерения показателей личностных особенностей курсантов используются известные в психодиагностике методики (табл. 4).

Таблица 4

Методики измерения личностных особенностей курсантов

Личностные особенности		Методика
Личностные ценности	терминальные	Методика морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина (МТЖЦ)
Обретенная компетентность	учебно-профессиональная	Экспертный опрос «Способности, обретенные курсантом» Анализ итогов промежуточных аттестаций курсантов
Актуализация собственного Я	курсантом	Самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской

Кратко опишем особенности использования в настоящем исследовании, перечисленных в табл. 2, методик измерения индивидуальных особенностей курсантов.

Методика «Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина¹

Для сопоставления развивающейся системы ценностей и ориентиров внутренней позиции личности курсанта в реальной ситуации профессиональной подготовки в училище была выбрана методика «Морфологический тест жизненных ценностей (форма С)» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина. Как утверждают разработчики, тест «является методикой, прошедшей полностью новые психометрические процедуры на надежность, валидность, нормоконтроль в разных видах жизнедеятельности людей, в различных возрастных, социальных и профессиональных группах»².

Методика МТЖЦ используется для психологической диагностики терминальных ценностей личности курсанта во время их обучения в училище. Под термином «ценность» в МТЖЦ понимается «отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, и признание его как важного, имеющего жизненную важность»³.

Методика содержит 60 различных утверждений о желаниях и стремлениях человека. Респондентам предлагается оценить каждое утверждение по пятибалльной шкале (один балл, если смысл утверждения для респондента не имеет никакого значения; два балла – имеет небольшое значение; три балла – имеет определенное значение; четыре балла – это важно; пять баллов – это очень важно).

По числу совпадений ответов респондентов с ключом МТЖЦ подсчитываются значения, позволяет выявить две группы терминальных ценностей курсантов:

- личностные ценности бытия курсанта в училище (ценности личности);
- ценностные ориентации курсанта на сферы жизненной активности (ценностные сферы активности).

Группа «**Ценностей личности**» состоит из восьми шкал.

¹ Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологически тест жизненных ценностей. Самара, 2002.

² Там же. С. 3.

³ Там же. С. 4.

1. **Развитие себя** – познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.

2. **Духовное удовлетворение** – руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.

3. **Креативность** – реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.

4. **Активные социальные контакты** – установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли.

5. **Собственный престиж** – завоевание признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям.

6. **Высокое материальное положение** – обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.

7. **Достижение** – постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов.

8. **Сохранение собственной индивидуальности** – преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Группа «**Ценностные сферы активности**» содержит шесть шкал.

1. **Сфера профессиональной жизни.**

2. **Сфера образования.**

3. **Сфера семейной жизни.**

4. **Сфера общественной активности.**

5. **Сфера увлечений.**

6. **Сфера физической активности.**

Экспертный опрос «Способности, обретенные курсантом»

Для выявления особенностей ориентиров внутренней позиции личности курсанта, касающихся обретения ими профессиональной компетентности в реальной ситуации профессиональной подготовки в училище был использован экспертный опрос.

Выбор экспертного опроса как метода измерения компетентности курсантов был обусловлен концепцией К. Ингенкампа о соответствии экспертной и инструментальной оценок обучаемых: «систематическое наблюдение учителя за своими учениками является диагностической деятельностью, которая также точна как тестовые проверки учебных знаний и умений»¹.

Для экспертного опроса разработан экспертный лист

Экспертный лист

«Способности, обретенные курсантом»

Дата заполнения «___» _____ 20__ г.

Вам предстоит оценить способности, обретенные курсантами в время обучения и службы в училище, в том числе к изучению теории полетов, к летной деятельности, к военной службе, к соблюдению Уставов, к физической подготовке.

Оцените по пятибалльной шкале отношение курсантов к военной службе по каждому показателю.

№	Фамилия, имя курсанта	Оценка отношения курсанта				
		к изучению теории полетов	к летной деятельности	к военной службе	к соблюдению Уставов	к физической подготовке
1						
2						
...						

В качестве экспертов выбраны младшие командиры, так как они участвуют в организации жизнедеятельности курсантов в процессе их обучения в училище и осуществляют систематическое наблюдение за их успехами, следовательно, могут с большей долей объективности сравнивать способности к деятельно-

¹ Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.

сти курсантов внутри одной группы, оценивать в целом отношение курсантов к собственной профессиональной компетентности.

Анализ итогов промежуточных аттестаций

Для выявления особенностей ориентиров внутренней позиции личности курсанта, касающихся обретения ими профессиональной компетентности был также использован анализ итогов промежуточных аттестаций.

Анализ итогов промежуточных аттестаций курсантов проводился по экзаменационным ведомостям, в которых для каждого респондента вычислялись средние оценки по блокам:

- общепрофессиональные дисциплины;
- специальные профессиональные дисциплины.

Методика «Самоактуализационный тест (САТ)» Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской

Становление внутренней позиции личности курсанта сталкивается с принципиально новыми для него социальными требованиями, нормами военной службы, которые вступают в противоречие с самоактуализационными потребностями личности,

Для исследования особенности изменения свойств личности, касающиеся актуализации собственного Я курсанта и ориентиров внутренней позиции личности курсанта анализировались показатели полученные методом поперечных срезов.

Для сопоставления особенности изменения свойств личности, касающиеся актуализации собственного Я курсанта и ориентиров внутренней позиции личности курсанта во время профессиональной подготовки в училище была использована методика «Самоактуализационный тест (САТ)» Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской¹. Методика содержит 126 пар утверждений ценностного или поведенческого характера). Респондентам предлагается выбрать из каждой пары утвер-

¹ Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995. Самоактуализационный тест (САТ). URL:http://azps.ru/tests/tests_sat.html

ждений одно, которое в большей степени соответствует его представлениям или привычному способу поведения.

САТ измеряет показатели самоактуализации по 14-ти шкалам. Была осуществлена небольшая редакция значений шкал методики «Самоактуализационный тест (САТ)»¹.

Таблица 5

**Интерпретация значений шкал
методики «Самоактуализационный тест (САТ)»**

Знак шкалы	Название шкалы	Свойство личности, соответствующее низкому значению	Свойство личности, соответствующее высокому значению
А	Компетентности во времени	У человека дискретное восприятие своего жизненного пути; настоящее для него – фатальное следствие прошлого или подготовка к будущей «настоящей жизни», что свидетельствует о низком уровне актуализации своего Я.	Человек способен переживать настоящий момент своей жизни во всей ее полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, что свидетельствует о высоком уровне актуализации своего Я.
Б	Поддержки	У человека высокая степень зависимости, конформизма, несамостоятельности, внешнего локуса контроля – «извне направляемая личность».	Человек относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями и принципами в согласовании с групповыми нормами; он мало подвержен внешнему влиянию – «изнутри направляемая личность».
В	Ценностных ориентаций	Человек мало разделяет ценности, прису-	Человек сильно разделяет ценности, прису-

¹ Некрасов С.Д. Психологический портрет человека. Краснодар, 2012.

		щие самоактуализирующейся личности.	щие самоактуализирующейся личности.
Г	Гибкости поведения	У человека низкая степень гибкости поведения в реализации своих ценностей, взаимодействии с людьми, он мало способен быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.	У человека высокая степень гибкости поведения в реализации своих ценностей, взаимодействии с людьми, он способен быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.
Д	Сензитивности к себе	Человек плохо отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, плохо ощущает и рефлексировывает их.	Человек хорошо отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо ощущает и рефлексировывает их.
Е	Спонтанности	Человек малоспособен спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.	Человек способен спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.
Ж	Самоуважения	Человека малоспособен ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.	Человека способен ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.
З	Самопринятия	У человека низкая степень принятия себя таким, как есть, он зависим от оценки своих достоинств и недостатков.	У человека высокая степень принятия себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним.
И	Представлений о природе человека	У человека низкая степень склонности воспринимать природу человека в целом как положительную: «люди в своей массе мало	У человека высокая степень склонности воспринимать природу человека в целом как положительную: «люди в своей массе

		добры».	скорее добры».
--	--	----------------	-----------------------

К	Синергии	Человек мало способен к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связи противоположностей, таких как добро и зло, тело и дух и др.	Человек способен к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связи противоположностей, таких как добро и зло, тело и дух и др.
Л	Принятия агрессии	Человек малоспособен принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.	Человек способен принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.
М	Контактности	Человек малоспособен к быстрому установлению глубоких и тесных контактов с людьми, к общению с ними.	Человек способен к быстрому установлению глубоких и тесных контактов с людьми, к общению с ними.
Н	Познавательных потребностей	У человека слабо выражено стремление к приобретению знаний об окружающем мире.	У человека сильно выражено стремление к приобретению знаний об окружающем мире.
О	Креативности	У человека слабо выражена творческая направленности личности.	У человека сильно выражена творческая направленности личности.

2.5. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫБОРОЧНОЙ СОВОКУПНОСТИ

Формирование выборочной совокупности исследования внутренней позиции личности курсанта осуществлялось в два этапа. На первом этапе был разработан комплекс методик «Внутренняя позиция личности курсанта». На втором этапе осуществлялся поиск эмпирических подтверждений гипотез исследования.

На первом этапе:

– была осуществлена разработка вопросника «Внутренняя позиция личности» и осуществлена пилотная проверка понимания вопросов курсантами на выборке 25 респондентов, обучающихся первый год;

– была осуществлена пилотная проверка целесообразности использования рисуночного теста о значимости для курсанта профессии военного летчика и его ориентиров на создание собственной семьи на выборке 75 респондентов, в том числе обучающихся один год – 25 курсантов, два года – 25 курсантов, три года – 25 курсантов;

– для вычисления показателей ретестовой надежности опросника «Ценности бытия курсанта» были взяты результаты опросов по этой методике на выборке 25 респондентов, обучающихся два года;

– для вычисления показателей согласованности опросника «Причины выбора профессии» и рисуночного теста «Самолет. Офицер. Семья» были взяты результаты опросов по этим методикам у одних и тех же респондентов ($n = 25$), обучающихся три года.

На втором этапе был осуществлен рандомизированный отбор выборочной совокупности из всех курсантов училища.

В рандомизированную выборочную совокупность отобраны 120 респондентов, в том числе обучающихся один год – 40 курсантов, два года – 40 курсантов, три года – 40 курсантов.

Измерения ориентиров внутренней позиции личности и психологических особенностей курсантов проводились, как правило, в конце учебного года.

РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ВТОРОЙ ГЛАВЫ

1. Обобщение теоретических подходов измерения самосознания человека, позволило:

– установить основные инструменты измерения ориентиров внутренней позиции личности курсанта (самоотчеты и самооценки; ответы на вопрос «Кто Я?»; методику незаконченных предложений; рисуночные тесты);

– обосновать необходимость комплексного применения этих инструментов для повышения валидности исследования;

– дополнить технологию применения методик обязательным сообщением курсанту цели выполнения методики как установление показателей готовности его к деятельности военного летчика;

– провести серию поперечных срезов у курсантов с разным стаже службы (один год, два года, три года) для измерения динамики, тенденций развития личностных особенностей курсантов.

2. Были разработаны методики, позволяющие провести измерение значимых ориентиров внутренней позиции личности курсанта. Выполнены отдельные психометрические процедуры, позволяющие говорить о валидности и надежности методик. Методики были объединены в комплекс взаимодополняющих и частично дублирующих методик измерения ориентиров курсанта на профессиональную субъектность и на семейную идентичность.

В комплекс методик «Внутренняя позиция личности курсанта», включены: самоотчет «Причины выбора профессии»; опросник «Ценности бытия курсанта»; рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья»; методика незаконченных предложений «Я – курсант».

3. Выбраны из перечня методик, используемых в училище для профессионального психологического сопровождения обучения курсантов, методики для измерения показателей индивидуальных и личностных особенностей курсантов: «Личностный опросник 16 PF Р. Кеттелла, тест «Отыскивание чисел с переключением», опросник «Адаптивность (МЛЮ)» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, опросник «Предрасположенность к агрессивному поведению» А. Басса и А. Дарки, методика «Тест предрасположенность к конфликтному поведению» К. Томаса, методика «Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина, методика «Самоактуализационный тест (САТ)» Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской, анализ итогов промежуточных аттестаций курсантов, экспертный опрос «Способности, обретенные курсантом».

4. Сформирована рандомизированная выборочная совокупность ($n = 120$), в том числе обучающихся один год – 40 курсантов, два года – 40 курсантов, три года – 40 курсантов.

3. ГРУППЫ КУРСАНТОВ, ОТЛИЧАЮЩЕХСЯ ОСОЗНАНИЕМ ОРИЕНТИРОВ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ

Определив внутреннюю позицию *человека* как осознание личностных ориентиров в собственной жизни, в отношении человека к себе, в своих отношениях с социальным окружением, было обосновано положение, что во внутренней позиции курсанта, существуют общие личностно-значимые осознанные *ориентиры на решение отдельных задач бытия*, в том числе две группы ориентиров:

- ориентиры на становление профессиональной субъектности;
- ориентиры на обретение семейной идентичности.

Исследования особенностей бытия курсантов позволили предположить, что существуют:

- три вида значимых ориентиров курсантов на профессиональную субъектность (*ориентиры в основном на летную деятельность, ориентиры в основном на военную службу; сбалансированные ориентиры*);

- два статуса семейной идентичности (статус определенности семейной идентичности и статус неопределенности семейной идентичности).

Предполагается, что возможные сочетания трех видов значимых ориентиров на становление профессиональной субъектности и двух статусов обретения семейной идентичности позволяют выделить группы курсантов, различающихся содержанием внутренней позиции личности.

Поиск эмпирических подтверждений сформулированных предположений осуществлялся по следующей схеме.

1. Собраны и запротоколированы количественные и качественные эмпирические данные, полученные с помощью методик комплекса «Внутренняя позиция личности курсанта» (самоотчет «Причины выбора профессии», опросник «Ценности бытия курсанта», рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья», методика незаконченных предложений «Я – курсант»).

2. Проведен контент-анализ содержания мотиваций бытия курсантов, полученных с помощью самоотчета «Причины выбора профессии», позволивший составить перечень различных личностных ориентиров бытия курсантов как информационных переменных для дальнейшего анализа.

Анализ «открытых вопросов» опросника «Ценности бытия курсанта» позволил дополнить перечень информационных переменных внутренней позиции личности курсантов. За информационные переменные принимались различные отношения курсантов к собственной жизни, встречающееся у более 5% курсантов.

3. Проведен факторный анализ информационных переменных (личностных ориентиров бытия курсантов), позволивший выделить общие ориентиры внутренней позиции личности курсанта: на профессиональную субъектность и на семейную идентичность.

4. Путем анализа данных, полученных с помощью рисуночного теста «Самолет. Офицер. Семья» и дискриминантного анализа значений ориентиров внутренней позиции личности курсантов, полученные с помощью опросника «Ценности бытия курсанта», проведена классификация выборочной совокупности на группы респондентов, различающихся:

- явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий летчик»;

- явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на летную деятельность, рабочее наименование «Я – будущий офицер»;

- сбалансированными ориентирами профессиональной субъектности как на полеты на самолете, так на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий военный летчик».

Путем анализа данных, полученных с помощью методики незаконченных предложений «Я – курсант», установлены содержательные значения ориентиров профессиональной субъектности внутренней позиции личности курсанта.

5. Путем анализа данных, полученных с помощью рисуночного теста «Самолет. Офицер. Семья» и дискриминантного анализа значений ориентиров внутренней позиции личности курсан-

тов, полученные с помощью опросника «Ценности бытия курсанта», проведена классификация выборочной совокупности на группы респондентов, различающихся статусом семейной идентичности:

– имеющих статус определенности семейной идентичности, рабочее наименование «Статус определенности»;

– имеющих статус неопределенности семейной идентичности, рабочее наименование «Статус неопределенности».

Путем анализа данных, полученных с помощью методики незаконченных предложений «Я – курсант», установлены содержательные значения ориентиров внутренней позиции личности курсанта, различающихся статусами семейной идентичности.

5. Проведена классификация выборочной совокупности по группам, различающимся значениями личностных ориентиров внутренней позиции курсантов сразу по двум основаниям:

– профессиональной субъектности;

– семейной идентичности.

Получены подтверждения предположения о том, что возможные сочетания трех видов значимых ориентиров на становление профессиональной субъектности и двух статусов обретения семейной идентичности позволяют выделить шесть групп курсантов, различающихся содержанием внутренней позиции личности.

Завершена классификация выборочной совокупности на четыре группы: с односторонне ориентированной и со сбалансированной профессиональной субъектностью и различными статусами семейной идентичности (определенности и неопределенности).

Перейдем к рассмотрению эмпирических фактов.

3.1. СОДЕРЖАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ БЫТИЯ КУРСАНТОВ

Качественный анализ самоотчета «Причины выбора профессии» позволил составить список принципиальных для курсантов личностно-значимых отношений к собственной жизни.

Структурирование содержания мотиваций курсантов позволило классифицировать список на шесть групп ориентиров бы-

тия, встречающееся у более 5% курсантов, в том числе ориентиры на полеты в небе; ориентиры на военную службу; ориентиры на выполнение гражданского долга; ориентиры на физическую подготовку; ориентиры на возможности общения с девушками во время обучения в училище; ориентиры на создание собственной семьи (рис. 3.1).

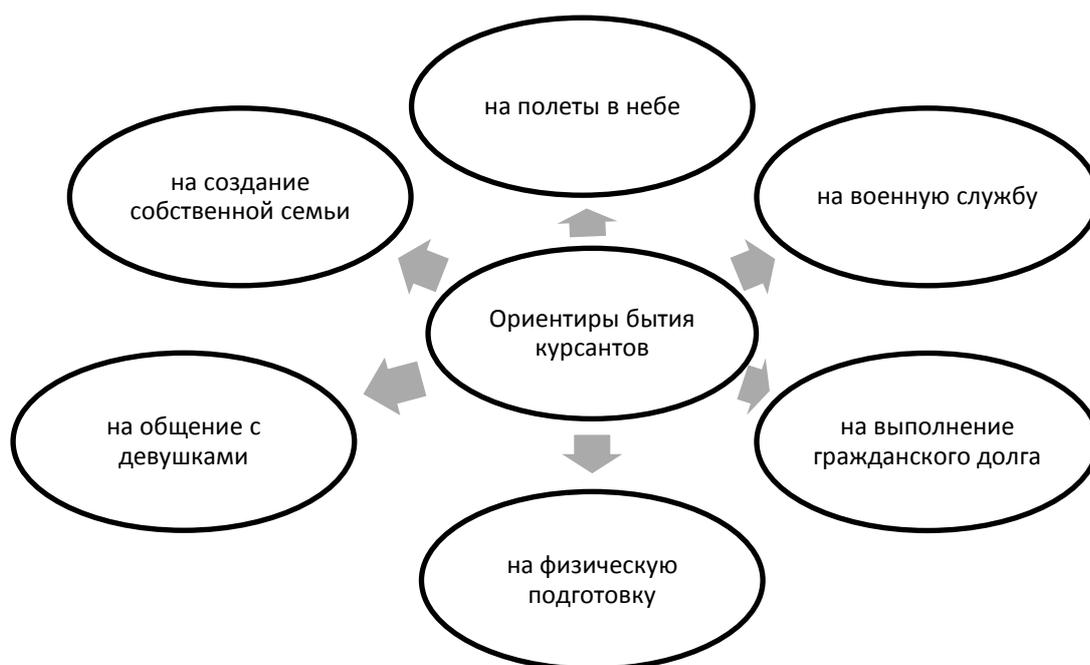


Рис. 3.1. Ориентиры бытия курсантов, выявленные с помощью самоотчета «Причины выбора профессии»

Примеры информационных переменных, выявленных в процессе качественного анализа (в лексике курсантов, взятой из бланков ответов).

Информационная переменная «Ориентиры на полеты в небе»: «для меня важны полеты», «очень хочу летать», «мечтаю летать с детства», «полет – очень ответственное мероприятие», «испытываю душевное облегчение в полетах» и т.п.

Информационная переменная «Ориентиры на военную службу»: «важно получение военного образования», «у курсантов особые условия жизни, которые заставляют работать над собой», «здесь происходит воспитание духа и характера», «пренебрежительное отношение к курсантам со стороны гражданского населения» и т.п.

Информационная переменная «Ориентиры на выполнение гражданского долга»: «служба в армии мой долг Родине», «в военном вузе лучше, чем на гражданке», «служба в армии дисциплинирует», «каждый гражданин обязан отслужить», «старюсь следовать уставу», «благодаря службе военным доверяют оружие» и т.п.

Информационная переменная «Ориентиры на физическую подготовку»: «занятия спортом важны для курсанта», «хорошо, что в училище есть возможности для поддержания физической формы», «регулярно занимаюсь спортом, потому что нравится», «спорт – необходимая часть воспитания характера, воли и выносливости», «здоровье – важнее всего» и т.п.

Информационная переменная «Ориентиры на возможности общения с девушками во время обучения в училище»: «важно иметь любимую», «в увольнении я встречу с подругой», «люблю их», «без них никак», «часто доверяю им, но часто убеждаюсь, что зря», «отношение к ним не зависит от того военный я или на гражданке» и т.п.

Информационная переменная «Ориентиры на создание собственной семьи»: «женюсь после окончания училища», «семья – мой крепкий тыл», «собираюсь жениться после училища, но считаю, что штамп в паспорте – это не главный элемент, объединяющий людей», «семья – единое целое», «основное, чтобы жена любила меня» и т.п.

Анализ «открытых вопросов» опросника «Ценности бытия курсанта» позволил дополнить перечень информационных переменных внутренней позиции личности курсантов, следующими переменными:

- ориентиры на советы родителей;
- ориентиры на карьеру военнослужащего;
- ориентиры на мнение друзей;
- ориентиры на государственное материальное обеспечение;
- ориентиры на обучение.

За информационные переменные принимались различные отношения курсантов к собственной жизни, встречающееся у более 5% курсантов (рис. 3.2).

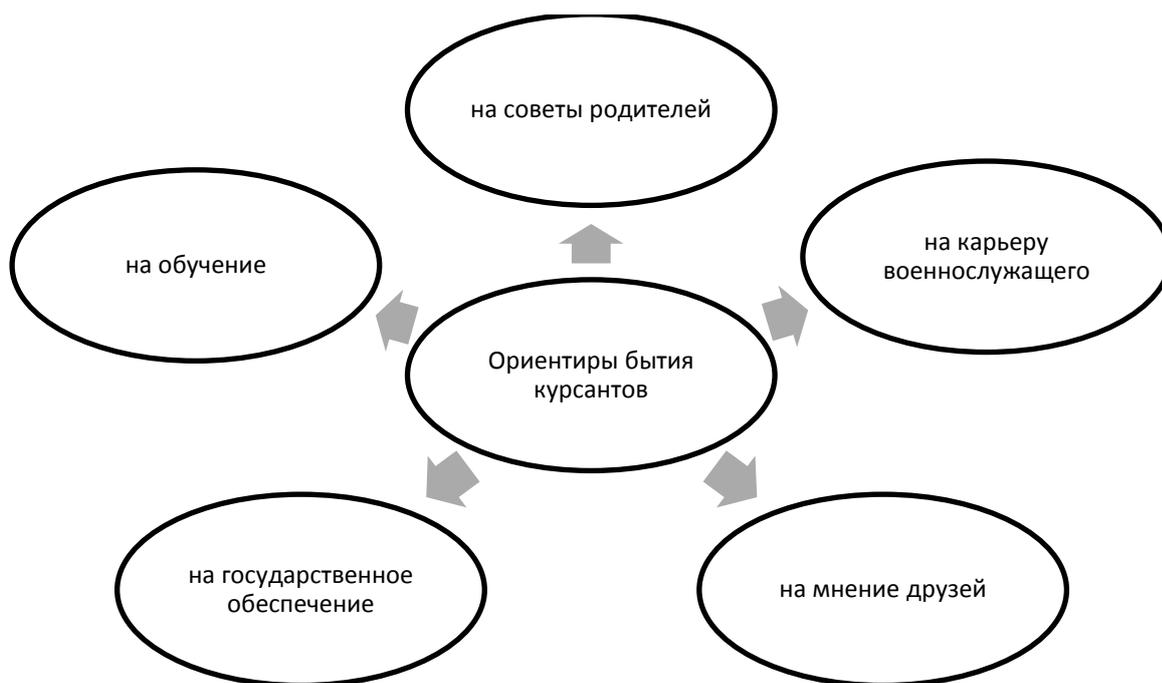


Рис. 3.2. Ориентиры бытия курсантов, выявленные с помощью анализа «открытых вопросов» опросника «Ценности бытия курсанта»

Примеры информационных переменных, дополнивших перечень информационных переменных внутренней позиции личности курсантов (в лексике курсантов, взятой из бланков ответов).

Информационная переменная «Ориентиры на советы родителей»: «семейная традиция», «забота о родителях», «забота о маме», «будущее родителей», «забота о брате (сестре)» и др.

Информационная переменная «Ориентиры на карьеру военнослужащего»: «карьера военного летчика», «карьерный рост», «понятное продвижение по службе» и др.

Информационная переменная «Ориентиры на мнение друзей»: «советы друзей», «поступаю в училище вместе с другом», «развлечения с друзьями», «уважение товарищей» и др.

Информационная переменная «Ориентиры на государственное материальное обеспечение»: «материальное положение», «государственное обеспечение», «стабильные финансы», «материальный достаток», «благополучие» и др.

Информационная переменная «Ориентиры на обучение»: «познание нового», «обучение искусству полетов», «получение

образования», «разочарование в учебе», «обучение летному делу» и др.

Вычисление средних значений рангов выявленных видов ориентиров бытия курсантов, отмеченных курсантами в опроснике «Ценности бытия курсанта» позволило упорядочить основные виды ориентиров бытия курсантов следующим образом (в скобках указаны средние значения рангов по общей выборке):

- ориентиры на полеты в небе (2,1);
- ориентиры на физическую подготовку (2,3);
- ориентиры на создание собственной семьи (4,2);
- ориентиры на выполнение гражданского долга (5,2);
- ориентиры на военную службу (5,7);
- ориентиры на возможности общения с девушками во время обучения в училище (5,7);
- ориентиры на советы родителей (7,1);
- ориентиры на карьеру военнослужащего (8,1);
- ориентиры на мнение друзей (8,3);
- ориентиры на государственное материальное обеспечение (8,4);
- ориентиры на обучение летному делу (9,0).

Базируясь на рассмотрении полученного распределения рангов, была составлена иерархия отношений курсантов к собственной жизни.



Рис. 3.3. Иерархия отношений курсантов к собственной жизни

Выделим, что во внутренней позиции личности большинства курсантов приоритетами являются полеты в небе, собственная физическая форма, а также осознание необходимости создания собственной семьи. Таким образом, подтверждается предположение о том, что во внутренней позиции курсанта, существуют осознанные ориентиры на становление профессиональной субъектности и ориентиры на обретение семейной идентичности.

Далее был проведен факторный анализ ориентиров бытия курсантов. В качестве исходных переменных рассматривались виды ценностей опросника «Ценности бытия курсанта», а их значения как отмеченные курсантом ранги ценностей (табл. 6).

Таблица 6

Факторная структура после варимакс-вращения

Исходные переменные	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
Ориентиры на полеты в небе	-0,246	0,650*	0,332	-0,118
Ориентиры на выполнение гражданского долга	-0,691*	0,041	0,146	0,317
Ориентиры на военную службу	-0,810*	0,082	0,121	-0,032
Ориентиры на возможности общения с девушками	0,333	-0,163	0,446*	0,167
Ориентиры на создание собственной семьи	0,411	0,446*	0,235	0,071
Ориентиры на физическую подготовку	-0,084	-0,721*	0,305	0,053
Ориентиры на советы родителей	0,094	0,021	-0,930*	-0,005
Ориентиры мнение друзей	0,086	-0,174	-0,067	0,667*
Ориентиры на государственное обеспечение	0,567*	0,317	0,176	0,109
Ориентиры на карьеру военнослужащего	0,094	-0,042	-0,041	-0,856*
Ориентиры на обучение	0,014	-0,497*	0,335	-0,209
Информативность фактора	0,166	0,141	0,137	0,126

Примечание.

* – весомые факторные нагрузки.

Факторный анализ позволил выделить четыре фактора (интегральные переменные) как ценностные принципиальные ориентиры бытия курсантов. Суммарная информативность выделенных

факторов составляет 0,57, то есть выделенные факторы объясняют 57% суммарной дисперсии переменных, что считается статистически приемлемым результатом для выделения собственно четырех факторов.

Рассмотрим структуру каждого выделенного фактора, включая в нее переменные с высокими факторными нагрузками (не менее 0,445).

В структуру первого фактора (Ф1), информативность которого 16,6%, входят переменные (в скобках указаны значения факторных нагрузок):

- ориентиры на государственное обеспечение (0,567);
- ориентиры на выполнение гражданского долга (–0,691);
- ориентиры на военную службу (–0,810).

Положительный полюс фактора свидетельствует приоритетных ориентирах курсантов на государственное обеспечение. Отрицательный полюс фактора определяется как низкие ориентиры на выполнение гражданского долга и на военную службу.

То есть, для курсанта, с одной стороны, важно государственное обеспечение собственного бытия, с другой стороны, он осознает, что необходимо выполнять служебные обязанности, гражданский долг.

Этот фактор может быть идентифицирован как **фактор осознания сложностей осуществления гражданской ответственности**.

В структуру второго фактора (Ф2), информативность которого 14,1%, входят переменные (в скобках указаны значения факторных нагрузок):

- ориентиры на полеты в небе (0,650);
- ориентиры на создание собственной семьи (0,446);
- ориентиры на физическую подготовку (–0,721);
- ориентиры на обучение (–0,497).

Положительный полюс фактора свидетельствует приоритетных ориентирах курсантов на полеты в небе и создание собственной семьи. Отрицательный полюс фактора определяется как низкие ориентиры на физическую подготовку и на обучение.

То есть, для курсанта, с одной стороны, важно будущая жизнь военного летчика и семейные ценности, с другой стороны,

он осознает необходимость подчиняться требованиям учебного процесса, в том числе совершенствования физической формы.

Этот фактор может быть идентифицирован как **фактор осознания необходимости собственных усилий на профессиональную подготовку.**

В структуру третьего фактора (Ф3), информативность которого 13,7%, входят переменные (в скобках указаны значения факторных нагрузок):

– ориентиры на возможности общения с девушками во время обучения в училище (0,446);

– ориентиры на советы родителей (–0,930).

Положительный полюс фактора свидетельствует приоритетных ориентирах курсантов ориентиры на возможности общения с девушками во время обучения в училище. Отрицательный полюс фактора определяется как низкие ориентиры на советы родителей.

То есть, для курсанта, с одной стороны, важно самостоятельность в выборе будущего брачного партнера, с другой стороны, он осознает необходимость учитывать мнение родителей в создании собственной семьи.

Этот фактор может быть идентифицирован как **фактор осознания сложностей в создании собственной семьи.**

В структуру четвертого фактора (Ф4), информативность которого 12,6%, входят переменные (в скобках указаны значения факторных нагрузок):

– ориентиры на мнение друзей (0,667);

– ориентиры на карьеру военнослужащего (–0,856).

Положительный полюс фактора свидетельствует приоритетных ориентирах курсантов на мнение друзей. Отрицательный полюс фактора определяется как низкие ориентиры на карьеру военнослужащего, хотя эти ориентиры имеются в наличии. То есть, для курсанта, с одной стороны, важно мнение товарищей по службе, с другой стороны, он осознает необходимость подчиняться требованиям военной службы.

Этот фактор может быть идентифицирован как **фактор осознания противоречий в следовании требованиям военной службы.**

Отметим, что информативность выделенных четырех факторов приблизительно одинакова (от 12,6 до 16,6 процентов), скорее всего, это свидетельствует о существовании различных групп курсантов, отличающихся выраженностью ориентиров внутренней позиции личности.

Выводы.

1. Внутренняя позиция личности курсанта является интегральным компонентом самосознания человека, общими ориентирами которой являются:

- ориентиры на становление профессиональной субъектности;
- ориентиры на обретение семейной идентичности.

Во внутренней позиции личности большинства курсантов существуют осознанные общие приоритеты: полеты в небе, собственная физическая форма, а также осознание необходимости создания собственной семьи.

2. Существуют факторы различения курсантов по ориентирам внутренней позиции личности:

- осознания сложностей осуществления гражданской ответственности;
- осознания необходимости собственных усилий на профессиональную подготовку;
- осознания сложностей в создании собственной семьи;
- осознания противоречий в следовании требованиям военной службы.

3. Можно выделить группы курсантов, различающиеся выраженностью ориентиров внутренней позиции личности:

- на становление профессиональной субъектности (на летную деятельность, на военную службу);
- на обретение семейной идентичности (определенность и неопределенность в создании собственной семьи).

3.2. КЛАССИФИКАЦИЯ КУРСАНТОВ ПО ГРУППАМ, РАЗЛИЧАЮЩИМСЯ ОРИЕНТИРАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Качественный анализ теста «Самолет. Офицер. Семья» позволил разделить выборку, на группы респондентов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности:

- явно выраженными ориентирами на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий летчик»;
- явно выраженными ориентирами на летную деятельность, рабочее наименование «Я – будущий офицер»;
- сбалансированными ориентирами как на полеты на самолете, так на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий военный летчик».

А также группа респондентов (около 7% выборки), ориентиры профессиональной субъектности которых сложно было установить по результатам теста «Самолет. Офицер. Семья».

Для завершения классификации проведен дискриминантный анализ.

Дискриминантными переменными выбраны оценки ценностей, полученные с помощью опросника «Ценности бытия курсанта», имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности курсанта:

- «Самостоятельное пилотирование самолета» (x1);
- «Военная служба» (x2);
- «Соблюдение воинской дисциплины» (x3);
- «Карьера военнослужащего» (x10);
- «Хорошая физическая подготовка» (x11).

В качестве классифицирующей переменной была выбрана переменная (y) со значениями, предсказанными выводами теста «Самолет. Офицер. Семья»:

- респонденты с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на военную службу (значение 1);
- респонденты с явной выраженностью ориентиров на профессиональную субъектность как офицера (значение 2).
- респонденты со сбалансированными ориентирами на профессиональную субъектность (значение 3).

Группе респондентов, ориентиры профессиональной субъектности которых сложно было установить по результатам теста «Самолет. Офицер. Семья» не присвоены никакие значения классифицирующей переменной (y).

Дискриминантный анализ статистически значимо завершился на четвертом шаге (Лямбда Уилкса 0,688, $p < 0,0009$).

Дискриминантный анализ показал, что наибольший вклад в классификацию внесли переменные «Самостоятельное пилотирование самолета» (0,972), «Военная служба» (0,886), «Соблюдение воинской дисциплины» (0,880), «Хорошая физическая подготовка» (0,957), в скобках приведены показатели толерантности, означающие меру обратной связи данной переменной с остальными переменными.

Переменная «Карьера военнослужащего» исключена на четвертом шаге дискриминантного анализа, следовательно, она является линейной комбинацией других переменных и мало информативна для классификации ориентиров курсантов на будущую профессиональную деятельность.

Скорее всего, для курсантов продвижение по служебной лестнице во время обучения в училище является мало значимым личностным ориентиром. Действительно, обучение в училище сопровождается незначительными изменениями служебного статуса курсанта, поэтому осознание этого ориентира хоть и присутствует во внутренней позиции, но актуализируется только после окончания училища.

Дискриминантный анализ позволил с большой вероятностью ($p > 0,83$) завершить предполагаемую классификацию респондентов на три группы:

- с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий летчик»;

- с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на летную деятельность, рабочее наименование «Я – будущий офицер»;

- со сбалансированными ориентирами профессиональной субъектности как на полеты на самолете, так на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий военный летчик».

Респонденты, ориентиры которых было сложно явно выявить, по результатам дискриминантного анализа были отнесены в одну из трех групп.

Распределение относительных частот выборочной совокупности по группам представлено на рис. 3.4.

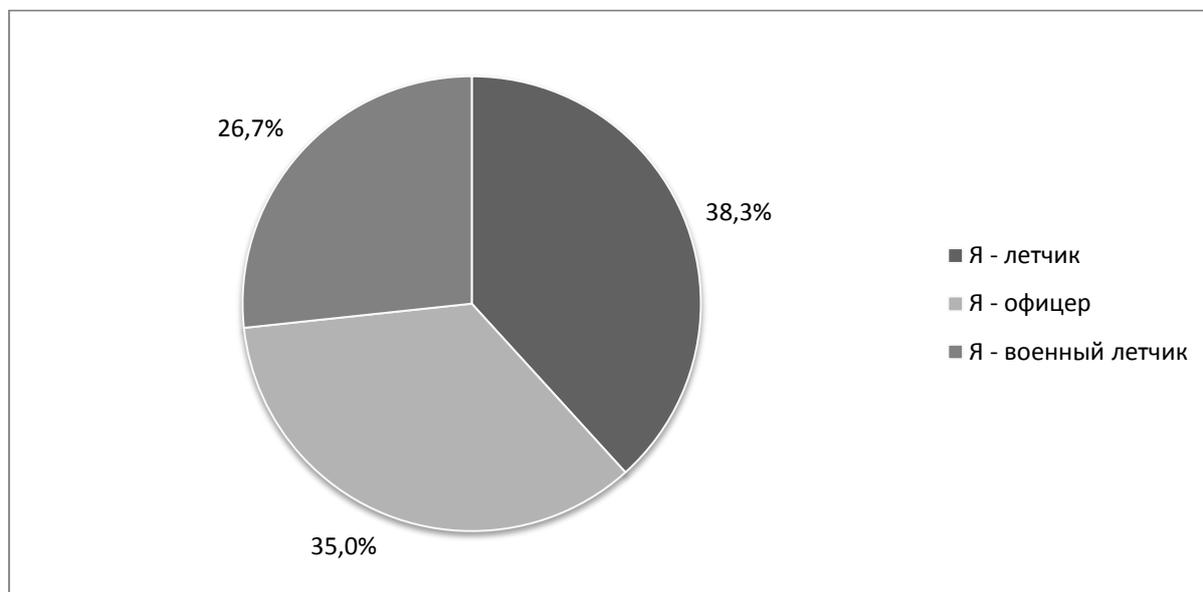


Рис. 3.4. Распределение относительных частот по группам, различающимся ориентирами профессиональной субъектности

Из рис. видно, что большинство курсантов (73,3%) имеют односторонние, явно выраженные ориентиры профессиональной субъектности («Я – будущий летчик» или «Я – будущий офицер») внутренней позиции личности, из них у многих явно выражена ориентация «Я – будущий летчик».

Анализ высказываний относящихся к профессиональной субъектности, полученных с помощью методики незаконченных предложений «Я – курсант», позволил выявить часто встречающиеся высказывания для респондентов каждой группы (не менее чем у 5% респондентов).

У группы «Я – будущий летчик» часто встречались высказывания: «самостоятельные полеты на самолеты – главное в жизни», «просто хочу летать», «сложности в выполнении требований Уставов», «повод какой вид авиации выбрать», «полеты на истребителях» и др. У части курсантов можно встретить высказывания: «сложности с саморазвитием, самоутверждением», «резко

негативное отношение к дальнейшему обучению», «у меня резко негативное отношение к курсовым офицерам», «угнетает несамостоятельность» и др. У менее 5% курсантов встречались высказывания: «служба в армии для меня главное», «получить офицерские погоны» и др.

Таким образом, у многих респондентов группы «Я – будущий летчик» преобладают ориентиры профессиональной субъектности на будущие полеты на самолете, на выбор вида авиации, причем более двух третей из них – истребительной авиации. Слабо проявлены ориентиры на службу офицером.

У группы «Я – будущий офицер» часто встречались высказывания: «служба в РА – продолжение семейной традиции военного летчика», «важно научиться преодолевать трудности военной службы», «потребность в признании», «возможность удовлетворения амбиций», «важен материальный фактор», «забота о собственном здоровье», «военному летчику необходима забота о собственной физике», «служба в РА – гражданский долг», «в транспортном самолете» и др. У части курсантов можно встретить высказывания: «важны полеты на самолете», «у меня хорошее отношение к училищу», «для полетов мало тренировки» и др.

Таким образом, у многих респондентов группы «Я – будущий офицер» преобладают ориентиры профессиональной субъектности на военную службу, на офицерскую карьеру. В ориентирах на полеты у части курсантов просматривается выбор транспортной авиации.

У группы «Я – будущий военный летчик» часто встречались высказывания: «хочу быть военным летчиком», «важны полеты», «как хорошо в небе», «хочу летать на транспортниках», «хочу попасть в истребительную авиацию», «хочу в штурмовую авиацию», «требования Уставов соблюдать необходимо», «забота о физической форме – главное для военного летчика» и др.

Эмпирические данные у респондентов группы «Я – будущий военный летчик», скорее всего, свидетельствуют о завершающемся процессе самоопределения в профессиональной деятельности, то есть для курсантов этой группы характерна принци-

альная направленность на обретение субъектности как военного, так и летчика, сегодня для них важен выбор вида авиации.

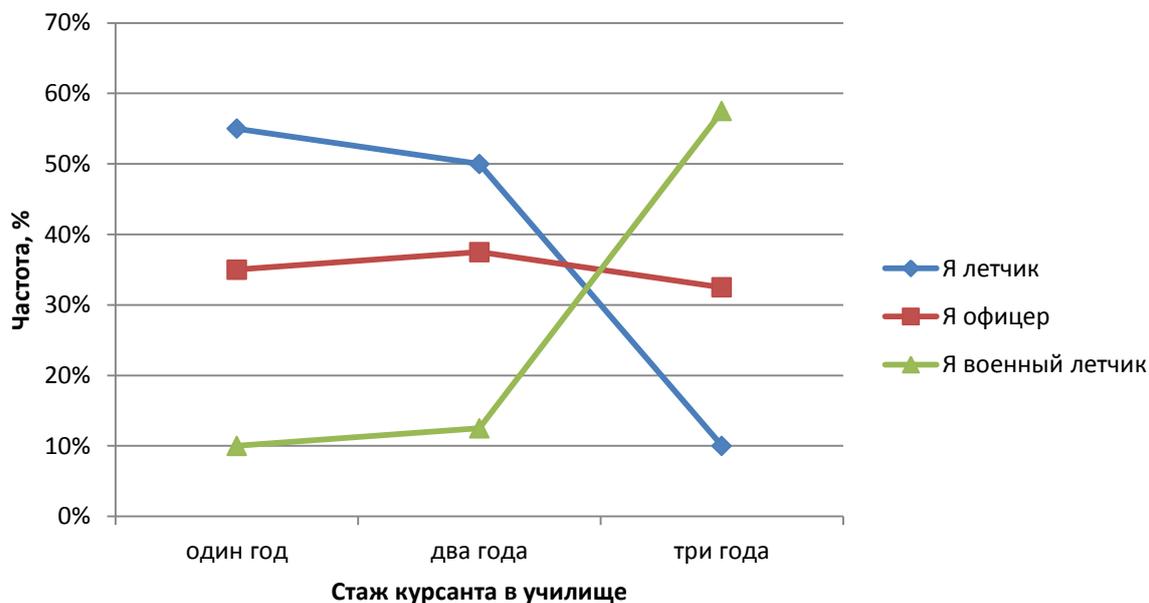


Рис. 3.5. Распределения относительных частот выраженности профессиональной субъектности курсантов в соответствии со временем обучения в училище

Сравним распределения относительных частот разных видов выраженности профессиональной субъектности («Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик») внутренней позиции личности курсантов в соответствии со временем обучения в училище (рис.).

Видно (рис. 3.5), что то процент курсантов группы «Я – будущий офицер» приблизительно одинаковый как в первый, так во второй, так в третий годы обучения. Это свидетельствует, скорее всего, о стабильности ориентиров на военную службу у группы курсантов «Я – будущий офицер». У них осознанный выбор профессии военнослужащего состоялся задолго до поступления в училище. Анализ высказываний относящихся к профессиональной субъектности, полученных с помощью методики незаконченных предложений «Я – курсант», также анкетных данных курсантов этой группы, показало, что большинство курсантов из семей военных. То есть, семейные традиции для многих курсантов с ориентирами профессиональной субъектности «Я – будущий офицер» являются важным фактором, повлиявшим на выбор

профессии военнослужащего, на осознанность обучения курсантов в военном училище.

Заметим, что процент курсантов группы «Я – будущий летчик» статистически значимо ($p < 0,01$, ϕ -критерий Фишера) выше, чем процент курсантов группы «Я военный летчик» в первый год обучения, а также во второй год обучения. Тогда как, в третий год обучения процент курсантов группы «Я – будущий летчик» статистически значимо ($p < 0,01$, ϕ -критерий Фишера) ниже, чем процент курсантов группы «Я – будущий военный летчик».

Из диаграммы видно, что значимо изменяются доли выраженности профессиональной субъектности к третьему году обучения. Доля курсантов группы со сбалансированной профессиональной субъектностью «Я – будущий военный летчик» резко возрастает, а доля курсантов группы с односторонне ориентированной профессиональной субъектностью «Я – будущий летчик» резко снижается.

Монотонное уменьшение процентных долей курсантов, группы с односторонне ориентированной профессиональной субъектностью курсантов группы «Я – будущий летчик», свидетельствует, скорее всего, о том, что у них появляется осознание высокого уровня ответственности не только за летную деятельность, но и за реализацию задач военной службы.

Монотонное увеличение процентных долей курсантов, группы со сбалансированной профессиональной субъектностью «Я – будущий военный летчик», свидетельствует, скорее всего, о том, что многие курсанты осознают свой выбор профессии как военного, так и летчика.

Скорее всего, с ростом стажа военной службы у курсантов ориентиры только на полеты на самолете монотонно снижаются, а ориентиры на как на деятельность военного, так военную летную деятельность монотонно повышаются.

Таким образом, получена прямая зависимость стажа военной службы курсанта и изменения ориентиров его профессиональной субъектности для большинства курсантов групп «Я – будущий летчик» и «Я – будущий военный летчик».

Подытожим.

1. Получены эмпирические подтверждения предположения о том, что существуют три группы курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности внутренней позиции личности:

– с явно выраженными на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий летчик»;

– с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на летную деятельность, рабочее наименование «Я – будущий офицер»;

– со сбалансированными ориентирами профессиональной субъектности как на полеты на самолете, так на военную службу, рабочее наименование «Я – будущий военный летчик».

2. Выявлены содержательные отличия ориентиров групп курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности внутренней позиции личности.

У многих курсантов группы «Я – будущий офицер» стабильны в время обучения в училище ориентиры профессиональной субъектности на военную службу, на офицерскую карьеру. В ориентирах на полеты у части курсантов просматривается выбор транспортной авиации. Это свидетельствует, скорее всего, о том, что направленность на военную службу как будущего офицера в самосознании курсанта состоялась задолго до поступления в училище. Для многих из них важным фактором для этого является семейная традиция.

У многих курсантов группы «Я – будущий летчик» преобладают ориентиры профессиональной субъектности на будущие полеты на самолете, на выбор вида авиации, причем более двух третей из них – истребительной авиации. Слабо проявлены ориентиры на службу офицером. За время обучения в училище у них происходит изменение односторонне ориентированной профессиональной субъектности «Я – будущий летчик» на сбалансированную «Я – будущий военный летчик». Что свидетельствует, скорее всего, о том, что у них происходит развитие самосознания от направленности только за летную деятельность, до направленности на военную службу как будущего офицера, так и будущего летчика.

Для многих курсантов группы «Я – будущий военный летчик», скорее всего, завершился процесс самоопределения в профессиональной деятельности, для курсантов этой группы характерна принципиальная направленность на обретение субъектности как военного, так и летчика, а во время обучения в училище происходит самоопределение в виде авиации (истребительной, транспортной, штурмовой).

3. Для большинства курсантов групп «Я – будущий летчик» и «Я – будущий военный летчик» выявлена прямая зависимость стажа военной службы курсанта и изменения ориентиров его профессиональной субъектности.

3.3. КЛАССИФИКАЦИЯ КУРСАНТОВ ПО ГРУППАМ, РАЗЛИЧАЮЩИМСЯ СТАТУСАМИ СЕМЕЙНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Качественный анализ теста «Самолет. Офицер. Семья» позволил разделить выборку, на группы респондентов, различающихся:

- выраженным статусом определенности семейной идентичности;
- выраженным статусом неопределенности семейной идентичности.

А также группа респондентов (менее 9% выборки), статус семейной идентичности которых сложно было установить по результатам теста «Самолет. Офицер. Семья».

Для завершения классификации проведен дискриминантный анализ.

Дискриминантными переменными выбраны оценки ценностей, полученные с помощью опросника «Ценности бытия курсанта», имеющие непосредственное отношение к социальной идентичности курсанта:

- «Ориентиры на возможности общения с девушками во время обучения в училище» (x4);
- «Ориентиры на создание собственной семьи» (x5);
- «Ориентиры на мнение друзей» (x8);
- «Ориентиры на государственное материальное обеспечение» (x9).

В качестве классифицирующей переменной была выбрана переменная (у) со значениями, предсказанными выводами теста «Самолет. Офицер. Семья»:

– респонденты с явно выраженным статусом определенности семейной идентичности (значение 1);

– респонденты с явно выраженным статусом неопределенности семейной идентичности (значение 2).

Группе респондентов, статусы семейной идентичности которых сложно было установить по результатам теста «Самолет. Офицер. Семья» не присвоены никакие значения классифицирующей переменной (у).

Дискриминантный анализ статистически значимо завершился на пятом шаге (Лямбда Уилкса 0,102, $p < 0,0004$). Дискриминантный анализ показал, что наибольший вклад в классификацию внесли переменные «Ориентиры на возможности общения с девушками во время обучения в училище» (0,887), «Ориентиры на государственное материальное обеспечение» (0,877), «Ориентиры на создание собственной семьи» (0,739), меньший вклад внесли переменные «Ориентиры на мнение друзей» (0,561), в скобках приведены показатели толерантности, означающие меру обратной связи данной переменной с остальными переменными.

Дискриминантный анализ позволил с большой вероятностью ($p > 0,85$) уточнить предполагаемую классификацию респондентов на две группы, различающиеся статусом семейной идентичности:

– выраженным статусом определенности семейной идентичности, рабочее наименование «Статус определенности»;

– выраженным статусом неопределенности семейной идентичности, рабочее наименование «Статус неопределенности».

Респонденты, статусы семейной идентичности которых было сложно явно выявить, по результатам дискриминантного анализа были отнесены в одну из двух групп.

Распределение относительных частот выборочной совокупности по группам представлено на рис. .

Из рис. видно, что в выборке приблизительно равные доли выраженности статусов определенности и неопределенности семейной идентичности внутренней позиции личности курсантов.

Анализ высказываний относящихся к семейной идентичности, полученных с помощью методики незаконченных предложений «Я – курсант», позволил выявить часто встречающиеся высказывания для респондентов каждой группы (не менее чем у 5% респондентов).

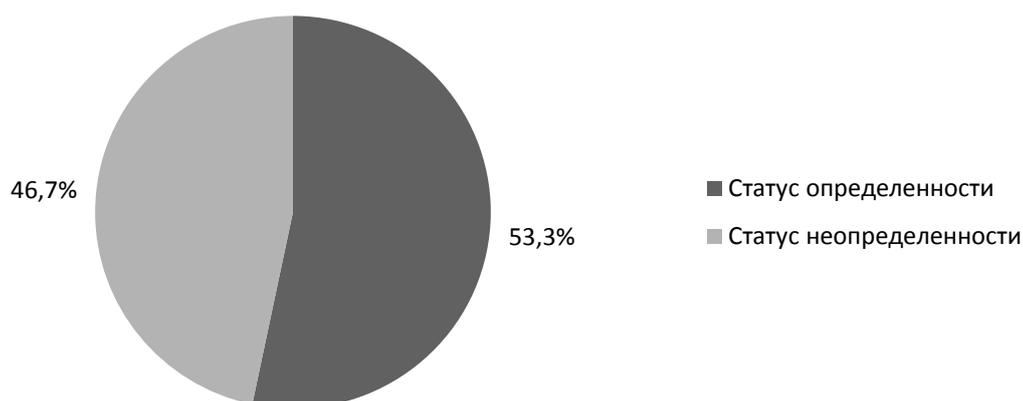


Рис. 3.6. Распределение относительных частот по группам, различающимся статусами семейной идентичности

У группы курсантов, имеющих «Статус определенности», часто встречались высказывания: «у меня есть любимая девушка», «я могу с любимой встречаться во время увольнительных, дома – не далеко от Краснодара», «собираюсь жениться, невеста меня ждет дома», «семья – мой крепкий тыл», «семья – единое целое», «в моей семье будет двое детей» и др.

Скорее всего, у многих респондентов группы курсантов, имеющих «Статус определенности» семейной идентичности, ориентиры на создание собственной семьи является устойчивыми, и обусловлены продолжительной историей отношений с девушкой еще до училища, причем для них важно создание собственной семьи в ближайшей перспективе.

У группы курсантов, имеющих «Статус неопределенности», часто встречались высказывания: «у меня пока нет девушки, но обязательно познакомлюсь», «женюсь, но после окончания училища», «считаю, что штамп в паспорте – это не главный элемент, объединяющий людей», «важно иметь любимую», «сложно по-

знакомиться с девушкой, когда времени для этого почти нет», «во время увольнительных не смог встретить интересную девушку» и др.

Скорее всего, у многих респондентов группы курсантов, имеющих статус семейной идентичности «Статус неопределенности», ориентиры на создание собственной семьи относятся ко времени окончания училища, для них пока сложно сейчас познакомиться с девушкой, следовательно, для них главным является профессиональное обучение.

Сравним распределения относительных частот разных статусов семейной идентичности («Статус определенности», «Статус неопределенности») внутренней позиции личности курсантов, различающихся временем обучения в училище (рис. 3.7).

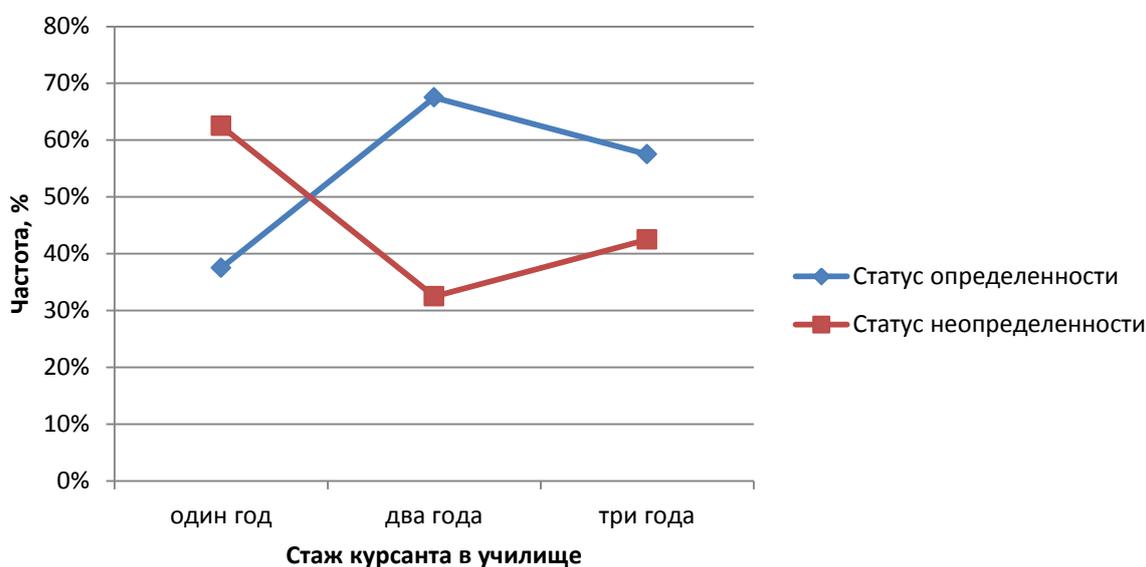


Рис. 3.7. Распределения относительных частот выраженности семейной идентичности курсантов в соответствии со временем обучения в училище

Видно (рис. 3.7), что за время обучения в училище проценты курсантов, имеющих различные статусы семейной идентичности изменяются волнообразно. Скорее всего, ориентиры части курсантов на создание собственной семьи имеют нестабильный характер, и связаны со стажем военной службы.

Остановимся на изменениях процента курсантов, имеющих «Статус определенности»:

– процент курсантов, обучающихся один год статистически значимо ($p < 0,01$, ϕ -критерий Фишера) выше, чем процент курсантов, обучающихся два года;

– процент курсантов, обучающихся два года статистически значимо не отличается от процента курсантов, обучающихся три года.

Скорее всего, у группы курсантов, имеющих «Статус определенности» семейной идентичности, на втором году обучения ориентиры на создание собственной семьи актуализируются. Причиной этого может быть отношения с близкой девушкой, знакомство с которой началось еще до училища. А на третьем году обучения актуальность создания собственной семьи остается высокой, но снижается по сравнению со вторым годом обучения, может быть из-за необходимости выбора вида авиации.

Рассмотрим изменения процента курсантов, имеющих «Статус неопределенности»:

– процент курсантов, обучающихся один год статистически значимо ($p < 0,01$, ϕ -критерий Фишера) ниже, чем процент курсантов, обучающихся два года;

– процент курсантов, обучающихся два года статистически значимо не отличается от процента курсантов, обучающихся три года.

Скорее всего, у группы курсантов, имеющих «Статус неопределенности» семейной идентичности, на втором году обучения ориентиры на создание собственной семьи актуализируются. Причиной этого может быть поиски знакомства с девушкой, а также рассказы товарищей по службе о знакомых до училища девушках. А на третьем году обучения актуальность создания собственной семьи снижается по сравнению со вторым годом обучения, может быть поиск будущего брачного партнера не увенчался успехом, или выросла актуальность выбора вида авиации.

Итак, изменения, свидетельствует, скорее всего, о том, что курсанты на третьем курсе, адаптировавшиеся к военной службе, осознают большую чем на первом курсе возможность создания собственной семьи, но к окончанию третьего курса задача выбора вида авиации вытесняет вопросы поиска брачного партнера.

Подытожим.

1. Получены эмпирические подтверждения предположения о том, что существуют две группы курсантов, различающихся статусом семейной идентичности:

– с выраженным статусом определенности семейной идентичности;

– с выраженным статусом неопределенности семейной идентичности.

2. Выявлены содержательные отличия ориентиров групп курсантов, различающихся статусами семейной идентичности внутренней позиции личности.

У многих курсантов, имеющих статус определенности семейной идентичности есть любимая девушка, близкие планы на создание собственной семьи. Для многих респондентов этой группы направленность на создание собственной семьи является устойчивой и обусловлена продолжительной историей отношений с девушкой еще до училища.

У многих курсантов, имеющих статус неопределенности семейной идентичности отсутствует подруга, планы на создание собственной семьи отложены «на потом», они испытывают сложности в том, чтобы познакомиться с девушкой, главным является профессиональное обучение.

3. За время обучения в училище у многих курсантов ориентиры на создание собственной семьи имеют нестабильный волнообразный характер, и связаны со стажем военной службы.

Значимые изменения статуса семейной идентичности к третьему году обучения, свидетельствуют, об адаптации курсантов к военной службе, а к окончанию третьего курса задача выбора вида авиации становится более актуальной, чем поиск будущего брачного партнера.

3.4. КЛАССИФИКАЦИЯ КУРСАНТОВ ПО ГРУППАМ, РАЗЛИЧАЮЩИМСЯ ОРИЕНТИРАМИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ

Полученные эмпирические факты говорят о том, что во внутренней позиции курсантов существуют осознанные ориентиры на становление профессиональной субъектности и на обретение семейной идентичности.

Выделены три вида различающихся у курсантов значимых ориентиров на профессиональную субъектность: ориентиры в основном на летную деятельность, ориентиры в основном на военную службу; сбалансированные ориентиры.

Ориентиры курсантов на профессиональную субъектность стали первыми основаниями классификации выборочной совокупности. Первая классификация позволила выделить три группы респондентов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности, получившими наименования: «Я – летчик», «Я – офицер» и «Я – военный летчик».

Выделены два вида различающихся ориентиров семейной идентичности на определенность в создании собственной семьи (Статус определенности семейной идентичности) и отсутствие определенности в создании собственной семьи (Статус неопределенности семейной идентичности).

Ориентиры курсантов на семейную идентичность стали вторыми основаниями классификации выборочной совокупности. Вторая классификация позволила выделить две группы респондентов, различающихся ориентирами, различающихся статусом семейной идентичности, получившими наименования: «Статус определенности» и «Статус неопределенности».

В первой главе было обосновано предположение, что возможные сочетания трех видов значимых ориентиров на становление профессиональной субъектности и двух статусов обретения семейной идентичности позволяют выделить группы курсантов, различающихся содержанием внутренней позиции личности.

Для проверки предположения проведем классификацию выборочной совокупности сразу по двум основаниям:

– профессиональной субъектности («Я – летчик», «Я – офицер» и «Я – военный летчик»);

– семейной идентичности («Статус определенности» и «Статус неопределенности»).

Из рис. видно, что в каждой (из шести групп) группе курсантов, более десятой части выборки респондентов. Можно полагать, что существуют шесть групп курсантов, отличающихся видами выраженности внутренней позиции личности. Дадим рабочие наименования выделенным группам респондентов.

Группу курсантов, имеющих осознанные ориентиры на летную деятельность (Я – будущий летчик) и определенность в создании собственной семьи (Статус определенности) обозначим группа «Летчик–Семья».

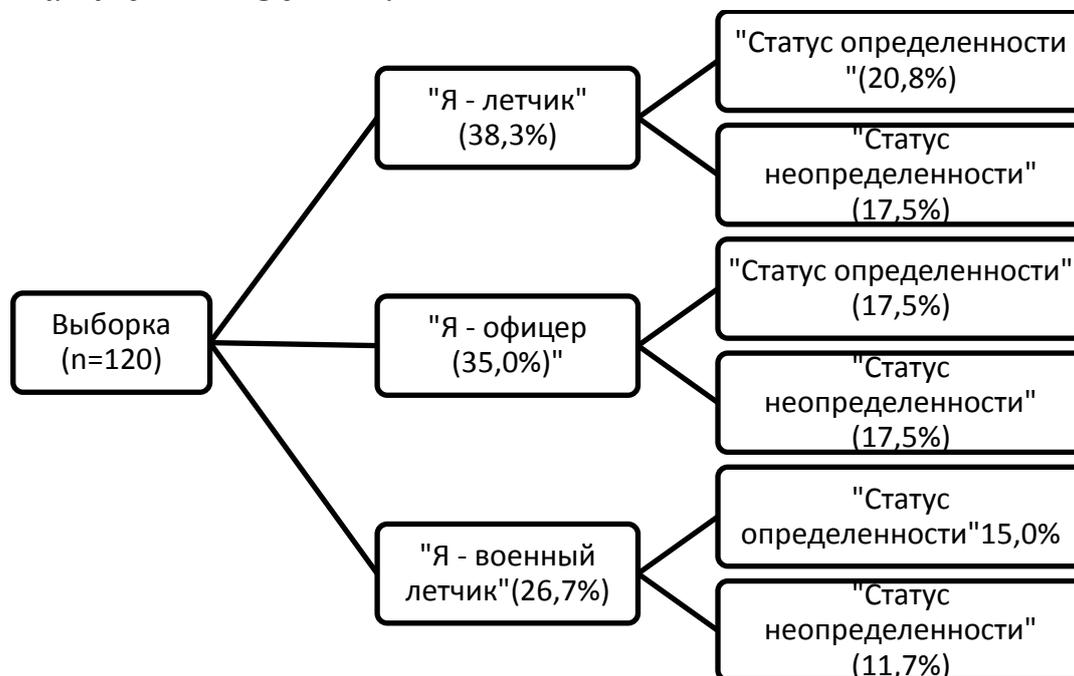


Рис. 3.8. Классификация выборочной совокупности по выраженности ориентиров внутренней позиции личности курсантов

Группу курсантов, имеющих осознанные ориентиры на офицерскую службу (Я – будущий офицер) и определенность в создании собственной семьи (Статус определенности) обозначим группа «Офицер–Семья».

Группу курсантов, имеющих сбалансированные ориентиры как на летную деятельность, так на офицерскую службу (Я – будущий военный летчик) и определенность в создании собственной семьи (Статус определенности) обозначим группа «Летчик–Офицер–Семья».

Группу курсантов, имеющих осознанные ориентиры на летную деятельность (Я – будущий летчик) и неопределенность в создании собственной семьи (Статус неопределенности) обозначим группа «Летчик».

Группу курсантов, имеющих осознанные ориентиры на офицерскую службу (Я – будущий офицер) и неопределенность в со-

здании собственной семьи (Статус неопределенности) обозначим группа «Офицер».

Группу курсантов, имеющих сбалансированные ориентиры как на летную деятельность, так на офицерскую службу (Я – будущий военный летчик) и неопределенность в создании собственной семьи (Статус неопределенности) обозначим группа «Летчик–Офицер».

Отметим, что процент респондентов в группе «Летчик–Офицер» (11,5%) статистически значимо меньше ($p < 0,05$, ϕ -критерий Фишера), чем в группе «Летчик–Семья» (20,8%). А также, меньше на уровне тенденции ($p < 0,10$, ϕ -критерий Фишера), чем в группах «Офицер–Семья» (17,5%), «Летчик–Офицер–Семья» (17,5%), «Летчик» (17,5%).

Скорее всего, меньший удельный вес курсантов группы «Летчик–Офицер», имеющих сбалансированные ориентиры как на летную деятельность, так на офицерскую службу и неопределенность в создании собственной семьи, объясняется тем, что курсантам этой группы сложно установить контакты с будущими брачными партнерами во время обучения. А может быть, для них более важна сегодня профессиональная подготовка или влияют другие факторы.

Но, малый удельный вес курсантов группы «Летчик–Офицер» говорит также о подтверждении гипотезы, что существуют разные виды выраженности внутренней позиции личности курсантов.

Сравним распределения респондентов со «Статусом определенности», различающихся временем обучения в училище (рис. 3.9).

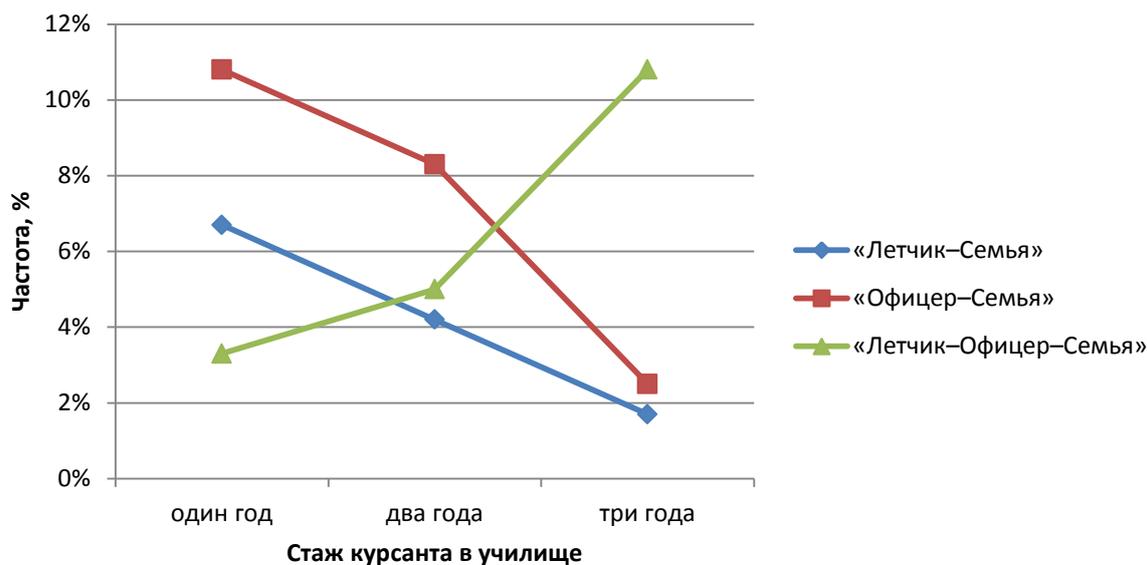


Рис. 3.9. Распределения респондентов со «Статусом определенности» в соответствии со временем обучения в училище

Видно (рис. 3.9), что происходит монотонное уменьшение процентных долей курсантов групп «Летчик–Семья» и «Офицер–Семья». Скорее всего, у групп курсантов с односторонне ориентированной профессиональной субъектностью появляется осознание высокого уровня ответственности не только за летную деятельность, но и за реализацию задач военной службы. Можно отметить у них осознание необходимости создания во время обучения в училище. Монотонное увеличение процентных долей курсантов, группы со сбалансированной профессиональной субъектностью «Летчик–Офицер–Семья», свидетельствует, скорее всего, о том, что многие курсанты осознают свой выбор профессии как военного, так и летчика, а также необходимость создания во время обучения в училище.

Скорее всего, с ростом стажа военной службы у курсантов ориентиры только на полеты на самолете монотонно снижаются, а ориентиры на военную летную деятельность монотонно повышаются.

Таким образом, получена прямая зависимость стажа военной службы курсанта и изменения ориентиров его профессиональной субъектности для большинства курсантов групп с «Статус определенности» семейной идентичности.

Сравним распределения респондентов со «Статусом неопределенности», различающихся временем обучения в училище (рис. 3.10).

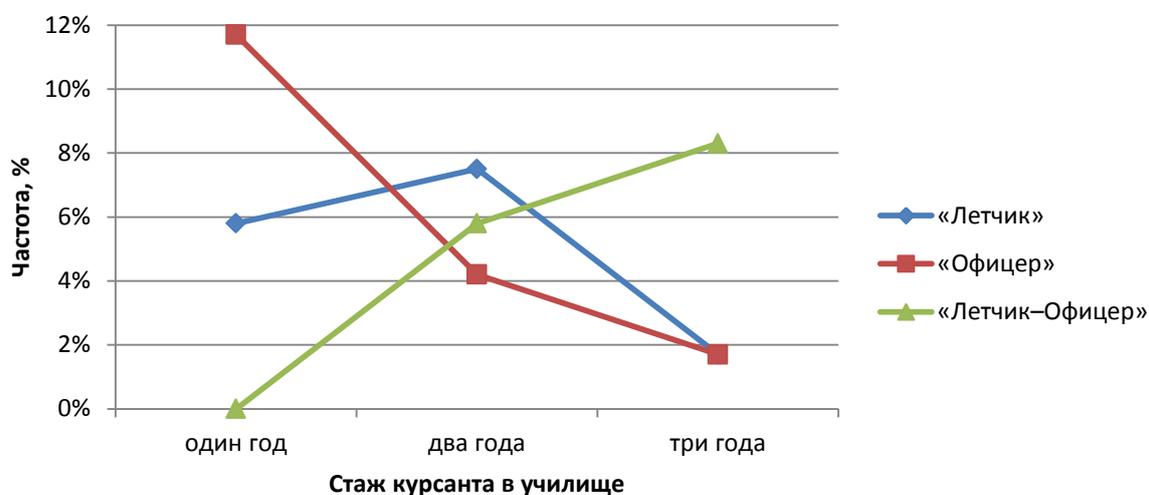


Рис. 3.10. Распределения респондентов со «Статусом неопределенности» в соответствии со временем обучения в училище

Видно (рис. 3.10), что происходит монотонное уменьшение процентных долей курсантов группы «Офицер». Аналогично – у группы «Летчик» (отличие на первом и втором курсе приблизительно одинаковое и не меняет общей картины). Скорее всего, у групп курсантов с односторонне ориентированной профессиональной субъектностью появляется осознание высокого уровня ответственности не только за летную деятельность, но и за реализацию задач военной службы. Можно отметить у них осознание неопределенности создания во время обучения в училище.

Монотонное увеличение процентных долей курсантов, группы со сбалансированной профессиональной субъектностью «Летчик–Офицер», свидетельствует, скорее всего, о том, что многие курсанты осознают свой выбор профессии как военного, так и летчика, а также у них осознание неопределенности создания во время обучения в училище.

Скорее всего, с ростом стажа военной службы у курсантов ориентиры только на полеты на самолете монотонно снижаются, а ориентиры на военную летную деятельность монотонно повышаются.

Таким образом, получена прямая зависимость стажа военной службы курсанта и изменения ориентиров его профессиональной

субъектности для большинства курсантов групп со «Статусом определенности» семейной идентичности.

Сопоставляя выводы, сделанные по данным (рис. и рис.), можно полагать, что динамика развития внутренней позиции у курсантов с односторонне ориентированной профессиональной субъектностью имеет отличия от динамики развития внутренней позиции у курсантов со сбалансированной профессиональной субъектностью.

РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЫ

Получены эмпирические факты, подтверждающие гипотезу о существовании основных ориентиров внутренней позиции личности курсанта.

1. Внутренняя позиция личности курсанта является интегральным компонентом самосознания человека, содержащим основные ориентиры бытия: на становление профессиональной субъектности и на обретение семейной идентичности. Содержание ориентиров бытия курсантов позволяет выделить как общие, так и особенные свойства личности.

К общим относятся ориентиры: на полеты в небе, на совершенствование собственной физической формы и ориентиры на создание собственной семьи.

К особенностям относятся личностные противоречия осознания: сложностей осуществления гражданской ответственности; необходимости собственных усилий на профессиональную подготовку; сложностей в создании собственной семьи; противоречий в следовании требованиям военной службы.

2. Выраженность ориентиров профессиональной субъектности внутренней позиции личности позволяет дифференцировать курсантов на три группы.

К первой группе отнесены курсанты с явно выраженными ориентирами на военную службу. У многих курсантов этой группы отмечены стабильные ориентиры на военную службу, на офицерскую карьеру, ориентиры на службу в транспортной авиации, важным фактором для этого является семейная традиция военнослужащего.

Ко второй группе отнесены курсанты с явно выраженными ориентирами на летную деятельность. У многих курсантов этой группы приоритетными являются ориентиры на будущие полеты на самолете, на выбор вида авиации, причем более двух третей из них – истребительной авиации. В начале обучения у них второстепенными являются ориентиры на службу офицером, но в процессе обучения ведущими становятся сбалансированные ориентиры как на полеты на самолете, так на военную службу.

К третьей группе отнесены курсанты отнесены курсанты со сбалансированными ориентирами как на полеты на самолете, так на военную службу. Для многих курсантов этой группы, скорее всего, завершился процесс самоопределения в профессиональной деятельности, а во время обучения в училище происходит самоопределение в виде авиации (истребительной, транспортной, штурмовой).

Для большинства курсантов первой и второй группы выявлена прямая зависимость стажа военной службы курсанта и изменения ориентиров его профессиональной субъектности.

3. Выраженность ориентиров семейной идентичности внутренней позиции личности позволяет дифференцировать курсантов на две группы.

К первой группе отнесены курсанты с выраженным статусом определенности семейной идентичности. У многих курсантов этой группы есть любимая девушка, направленность на создание собственной семьи является устойчивой и обусловлена продолжительной историей отношений с девушкой еще до училища.

Ко второй группе отнесены курсанты с выраженным статусом неопределенности семейной идентичности. У многих курсантов этой группы отсутствует подруга, планы на создание собственной семьи отложены «на потом», они испытывают сложности в том, чтобы познакомиться с девушкой, главным является профессиональное обучение.

Для большинства курсантов выявлено, что за время обучения в училище ориентиры на создание собственной семьи имеют нестабильный волнообразный характер, и связаны со стажем военной службы.

4. Выраженность ориентиров профессиональной субъектности (только на военную службу, только на полеты на самолете, сбалансированные ориентиры) и семейной идентичности (определенности и неопределенности) позволила выделить шесть групп курсантов, отличающихся видами выраженности внутренней позиции личности.

5. Получены эмпирические факты свидетельствующие о прямой зависимости стажа военной службы курсанта и изменениями ориентиров его профессиональной субъектности для курсантов групп со «Статусом определенности» семейной идентичности.

Следовательно, можно предположить, что, у курсантов, различающимися ориентирами профессиональной субъектности и имеющих разные статусы семейной идентичности можно выделить особенности развития свойств личности, связанные со стажем военной службы курсанта.

4. ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ОРИЕНТИРАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Рассмотрим эмпирические подтверждения гипотезы о том, что у курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности внутренней позиции личности можно выделить индивидуальные особенности и особенности обретения профессиональной компетентности.

Анализ и обобщение эмпирических данных проводились для трех групп курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности внутренней позиции личности. Перечислим рабочие наименования групп респондентов.

Группа «Я – будущий летчик» – курсанты с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на летную деятельность.

Группа «Я – будущий офицер» – курсанты с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на военную службу.

Группа «Я – будущий военный летчик» – курсанты со сбалансированными ориентирами профессиональной субъектности как летную деятельность, так на военную службу.

Для получения эмпирических фактов об индивидуальных особенностях использовались следующие методики: личностный опросник 16 PF Р. Кеттелла, тест «Отыскивание чисел с переключением», опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, опросник «Предрасположенность к агрессивному поведению» А. Басса и А. Дарки, тест «Предрасположенность к конфликтному поведению» К. Томаса.

Для получения эмпирических фактов об особенностях обретения профессиональной компетентности использовались методики:

- экспертный опрос «Способности, обретенные курсантом»;
- анализ итогов промежуточных аттестаций.

Для получения статистических фактов использовались математические методы, в том числе критерии сравнения, дисперсионный анализ.

4.1. ИНДИВИДНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУРСАНТОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ОРИЕНТИРАМИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Обработка данных, полученных с помощью опросника 16 PF Р. Кеттелла, позволила составить профили профессионально важных черт личности групп курсантов: «Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик» (рис. 4.1).

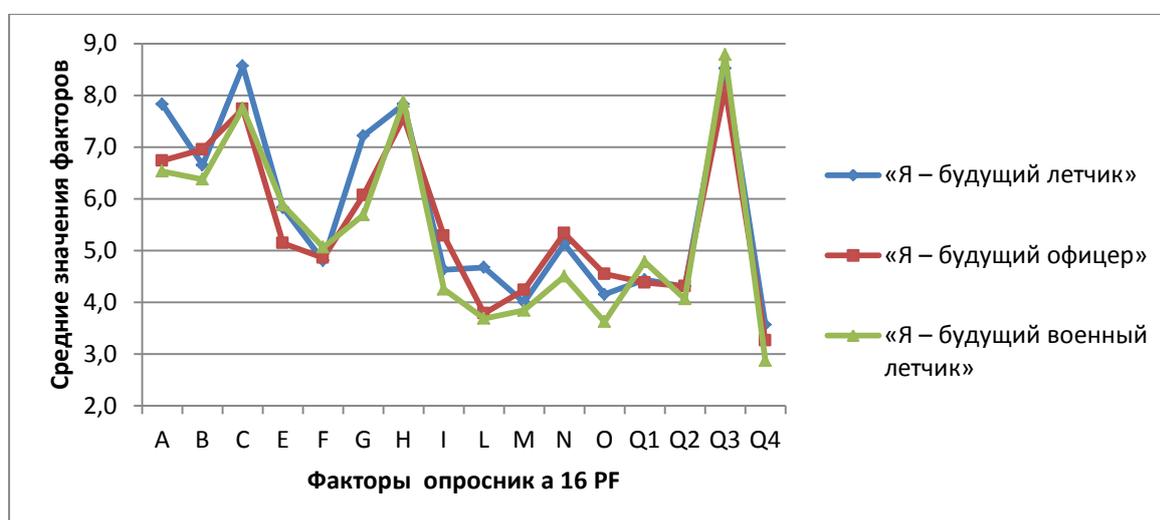


Рис. 4.1. Профили личности курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности

Видно (рис. 4.1), что профили профессионально важных черт личности трех групп респондентов («Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик») мало отличаются друг от друга, что подтверждается сильной прямой статистически значимой корреляцией ($r > 0,95$, $p < 0,01$).

То есть, система профессионально важных черт личности у курсантов как будущих летчиков является общими психологическими свойствами личности для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности.

Отличия значений по отдельным факторам опросника 16 PF Р. Кеттелла позволяют предполагать наличие общепсихологиче-

ских и отдельных специфических черт личности у курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Для поиска эмпирических фактов, подтверждающих это предположение, был проведен однофакторный дисперсионный анализ данных опросника 16 PF. Приведем полученные эмпирические факты.

Для трех групп респондентов статистически значимо не отличаются средние значения (приведены в скобках) факторов опросника 16 PF:

– В «Конкретность мышления – Абстрактность мышления» (6,7);

– F «Рассудительность – Безрассудство» (4,8);

– Н «Нерешительность – Решительность» (7,8);

– М «Практичность – Мечтательность» (4,0);

– N «Прямолинейность – Дипломатичность» (5,0);

– О «Выдержанность – Тревожность» (4,2);

– Q1 «Консерватизм – Радикализм» (4,5);

– Q2 «Конформизм – Нонконформизм» (4,2).

Таким образом, в системе профессионально важных черт будущего военного летчика для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности, выражены следующие общепсихологические свойства личности:

– хорошие способности абстрактного мышления, умения быстро соображать, реагировать на изменения ситуации;

– умеренные рассудительность, неторопливость, серьезность;

– высокий уровень решительности, уверенности в себе, социальной смелости;

– хороший уровень практичности, внимательности к мелочам в делах, малая склонность к фантазиям;

– невыраженная как прямолинейность так дипломатичность в поступках и общении;

– умеренная склонность к спокойствию, к отсутствию чувства вины на поступки;

– умеренные консерватизм и уважения к традициям;

– умеренные конформизм и зависимость от мнения группы.

Перечислим для групп респондентов выявленные статистически значимые отличия средних значений (приведены в скобках) факторов опросника 16 PF.

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения фактора А «Замкнутость – Открытость» у группы «Я – будущий летчик» (7,8) от средних значений у групп «Я – будущий офицер» (6,7) и «Я – будущий военный летчик» (6,5).

Статистически значимо ($p < 0,08$) отличаются средние значения фактора С «Эмоциональная неустойчивость – Эмоциональная устойчивость» у группы «Я – будущий летчик» (8,5) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (7,7).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения фактора G «Безответственность – Ответственность» у группы «Я – будущий летчик» (7,2) от средних значений у групп «Я – будущий офицер» (6,0) и «Я – будущий военный летчик» (5,9).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения фактора I «Жесткость – Мягкость» у группы «Я – будущий офицер» (5,3) от средних значений у групп «Я – будущий летчик» (4,5) и «Я – будущий военный летчик» (4,1).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения фактора L «Доверчивость – Подозрительность» у группы «Я – будущий летчик» (4,7) от средних значений у групп «Я – будущий офицер» (3,8) и «Я – будущий военный летчик» (3,6).

Статистически значимо ($p < 0,06$) отличаются средние значения фактора Q3 «Низкий самоконтроль – Высокий самоконтроль» у группы «Я – будущий офицер» (8,1) от средних значений у группы «Я – будущий военный летчик» (8,8).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения фактора Q4 «Расслабленность – Напряженность» у группы «Я – будущий летчик» (3,6) от средних значений у группы «Я – будущий военный летчик» (2,9).

Обобщая приведенные выше эмпирические факты, опишем черты личности, специфические для каждой группы курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Курсантов группы «Я – будущий летчик» отличают от других групп, более высокий уровень открытости и общительности

(А+); эмоциональной устойчивости и способности управлять своими чувствами (С+); ответственности (G+) А также более низкий уровень доверчивости и откровенности (L-), несдержанности (Q4-).

Курсантов группы **«Я – будущий офицер»** отличают от других групп не выраженный уровень жесткости и мужественности (I). Но при этом у них более низкий уровень эмоциональной устойчивости и способности управлять своими чувствами (С+); ответственности (G+), самоконтроля (Q3+).

Курсантов группы **«Я – будущий военный летчик»** отличают более высокий уровень жесткости и мужественности поведения (I-); уровень доверчивости и откровенности (L-), самоконтроля (Q3+), несдержанности (Q4-), более низкий уровень открытости и общительности (А+); ответственности (G+).

Подытожим.

К специфическим профессионально важным чертам личности курсантов группы **«Я – будущий летчик»** можно отнести более высокие чем у других курсантов показатели открытости и общительности с коллегами в училище; эмоциональной устойчивости и способности управлять своими чувствами в сложных ситуациях; ответственности в соблюдении требований Уставов. У них более низкий уровень доверчивости и откровенности во время службы, они менее чем другие курсанты проявляют собственную несдержанность в сложных ситуациях.

К специфическим профессионально важным чертам личности курсантов группы **«Я – будущий офицер»** в отличие от других курсантов отсутствуют выраженные показатели жесткости и мужественности поведения. У них более низкий уровень эмоциональной устойчивости и способности управлять своими чувствами в сложных ситуациях; ответственности в соблюдении требований Уставов, самоконтроля в различных ситуациях бытия в училище.

К специфическим профессионально важным чертам личности курсантов группы **«Я – будущий военный летчик»** можно отнести более высокие чем у других курсантов показатели жесткости и мужественности поведения; уровень доверчивости и откровенности во время службы, самоконтроля в различных ситуациях

бытия в училище. Они более чем другие курсанты проявляют собственную несдержанность в сложных ситуациях, а также более низкий уровень открытости и общительности с коллегами в училище; слабую выраженности ответственности в соблюдении требований Уставов.

Обработка данных, полученных с помощью методики «Отыскивание чисел с переключением», позволила составить профили свойств внимания групп курсантов: «Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик» (рис.).

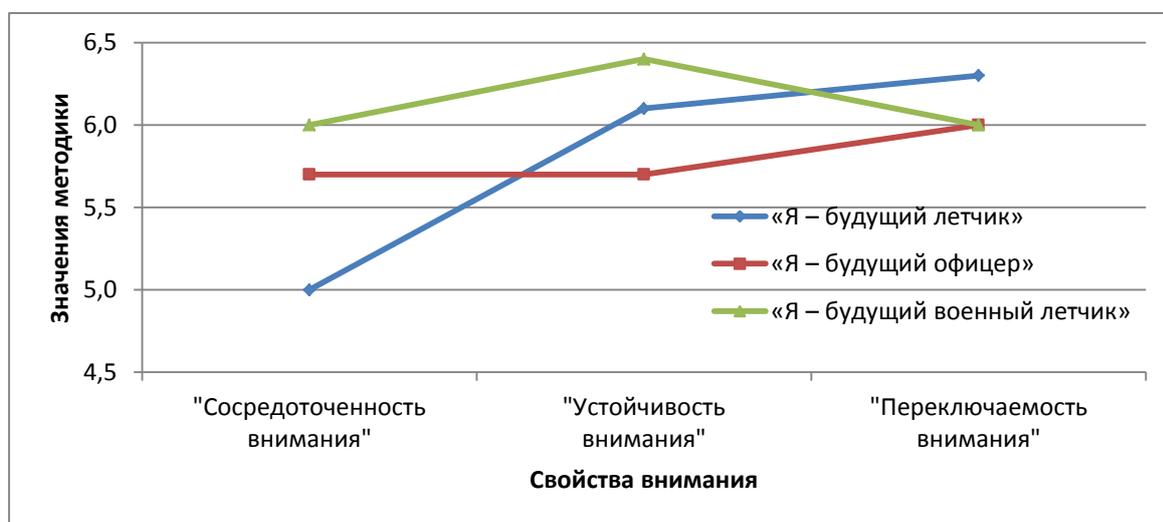


Рис. 4.2. Профили свойств внимания курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности

Из рис. 4.2 видно, что профили свойств внимания трех групп респондентов («Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик») отличаются друг от друга, значимость отличий установим с помощью однофакторного дисперсионного анализа.

Отличия значений по отдельным шкалам методики «Отыскивание чисел с переключением» позволяют предполагать наличие общепсихологических и отдельных специфических свойств внимания у курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Для трех групп респондентов статистически значимо не отличаются средние значения (приведены в скобках) шкалы «Пере-

ключаемость внимания»: групп («Я – будущий летчик» (6,3), «Я – будущий офицер» (6,0), «Я – будущий военный летчик» (6,2).

Таким образом, в системе профессионально важных свойств внимания будущего военного летчика для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности, выражены высокие показатели свойства «Переключаемость внимания».

Перечислим для групп респондентов выявленные статистически значимые отличия средних значений (приведены в скобках) шкал методики «Отыскивание чисел с переключением».

Статистически значимо ($p < 0,03$) отличаются средние значения по шкале «Сосредоточенность внимания» у группы «Я – будущий летчик» (5,1) от средних значений у группы «Я – будущий военный летчик» (6,1).

Статистически значимо ($p < 0,08$) отличаются средние значения по шкале «Устойчивость внимания» у группы «Я – будущий офицер» (5,7) от средних значений у группы «Я – будущий военный летчик» (6,5).

Подытожим.

Выделены в системе профессионально важных свойств внимания будущего военного летчика специфические свойства внимания курсантов.

Курсантов группы «**Я – будущий летчик**» отличают от других групп, более низкие показатели «Сосредоточенности внимания».

Курсантов группы «**Я – будущий офицер**» отличают от других групп, средний уровень показателей «Сосредоточенности внимания» и «Устойчивости внимания».

Курсантов группы «**Я – будущий военный летчик**» отличают от других групп, более высокие показатели «Сосредоточенности внимания» и «Устойчивости внимания».

Обработка данных, полученных с помощью опросника «Предрасположенность к агрессивному поведению» А. Басса и А. Дарки, позволила составить профили видов предрасположенностей к агрессивному поведению курсантов групп: «Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик» (рис.).

Из рис. видно, что профили видов предрасположенностей к агрессивному поведению трех групп респондентов («Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик») мало отличаются друг от друга, что подтверждается сильной прямой статистически значимой корреляцией ($r > 0,70$, $p < 0,05$).

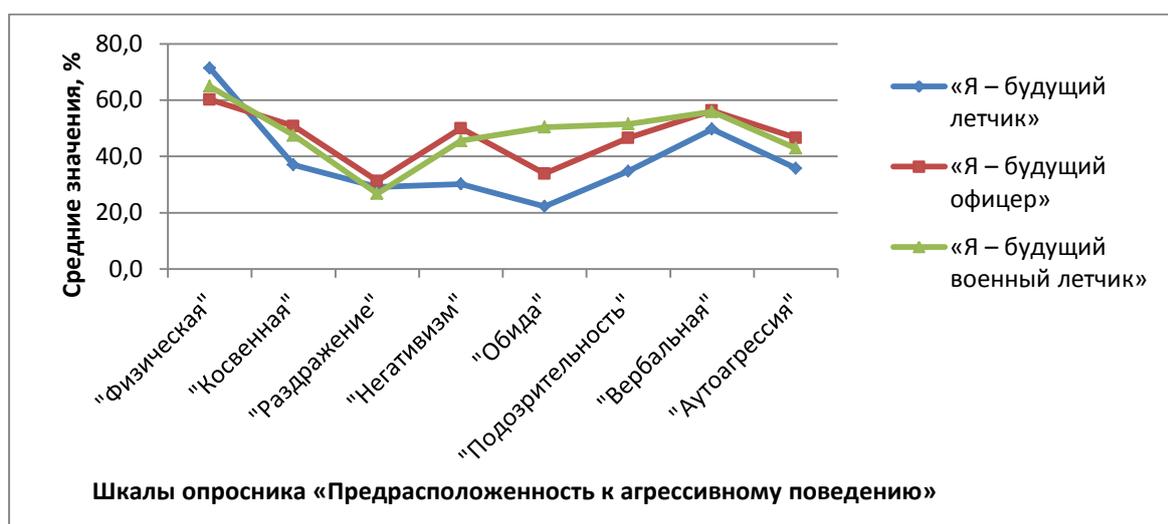


Рис. 4.3 . Профиль видов предрасположенностей к агрессивному поведению курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности

То есть, виды предрасположенности к агрессивному поведению у курсантов являются общими психологическими свойствами личности для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности.

Отличия значений по отдельным шкалам опросника «Предрасположенность к агрессивному поведению» позволяют предполагать наличие общепсихологических и отдельных специфических видов предрасположенности к агрессивному поведению у курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Для поиска эмпирических фактов, подтверждающих это предположение, был проведен однофакторный дисперсионный анализ данных опросника «Предрасположенность к агрессивному поведению». Приведем полученные эмпирические факты.

Для трех групп респондентов статистически значимо не отличаются средние значения (приведены в скобках) по шкалам

опросника «Предрасположенность к агрессивному поведению»: «Раздражение» (29,3); «Вербальная агрессивность» (53,7).

Таким образом, общими для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности, являются следующие виды предрасположенности к агрессивному поведению:

– низкий уровень «Раздражения» (склонности к проявлению при малейшем возбуждении раздражительности, вспыльчивости, резкости, грубости);

– средний уровень «Вербальной агрессивности» (склонности к вербальному выражению негативных чувств как через форму (ссора, крик, повышенный тон общения), так и через содержание (угрозы, проклятья, резкие слова)).

Перечислим для групп респондентов выявленные статистически значимые отличия средних значений (приведены в скобках) шкал опросника «Предрасположенность к агрессивному поведению»:

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Физическая агрессия» у группы «Я – будущий летчик» (71,4) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (60,2).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Косвенная агрессия» у группы «Я – будущий летчик» (38,3) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (50,7).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Негативизм» у группы «Я – будущий летчик» (30,2) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (50,0) и «Я – будущий военный летчик» (45,6).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Обида» у курсантов каждой пары групп: «Я – будущий летчик» (22,1), «Я – будущий офицер» (33,9) и «Я – будущий военный летчик» (49,6).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Подозрительность» у группы «Я – будущий летчик» (34,1) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (46,6) и «Я – будущий военный летчик» (50,5).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Аутоагрессивность» у группы «Я – будущий летчик» (35,4) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (46,6).

Обобщая приведенные выше эмпирические факты, опишем черты личности, специфические для каждой группы курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Курсантов группы «Я – будущий летчик» отличают от других групп, более высокий уровень физической агрессивности (предрасположенности к использованию физической силы против другого человека). Вместе с тем, у них более низкий уровень косвенной агрессивности (предрасположенность к агрессии, которая окольным путем направленная на другого человека, проявляющаяся проявляющиеся в угрозах), негативизма (оппозиционная манера реагирования на различные ситуации от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев), обиды (склонность к зависти и ненависти к окружающим за действительные или мнимые страдания), подозрительности (предрасположенность к недоверию и осторожности по отношению к людям, к убеждениям, что окружающие намерены причинить вред), аутоагрессивности (склонность к чувству вины, угрызениям совести, к убеждениям респондента в том, что он является человеком, совершающим неправильные поступки, виноватым).

Курсантов группы «Я – будущий офицер» отличают от других групп, более низкий уровень физической агрессивности (предрасположенности к использованию физической силы против другого человека); более высокий уровень косвенной агрессивности (предрасположенность к агрессии, которая окольным путем направленная на другого человека, проявляющаяся проявляющиеся в угрозах), негативизма (оппозиционная манера реагирования на различные ситуации от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев), аутоагрессивности (склонность к чувству вины, угрызениям совести, к убеждениям респондента в том, что он является человеком, совершающим неправильные поступки, виноватым). Выше

чем у курсантов группы «Я – будущий летчик», но ниже чем у курсантов группы «Я – будущий военный летчик» уровень обиды (склонность к зависти и ненависти к окружающим за действительные или мнимые страдания).

Курсантов группы «Я – будущий военный летчик» отличают от других групп, более высокий уровень обиды (склонность к зависти и ненависти к окружающим за действительные или мнимые страдания), подозрительности (предрасположенность к недоверию и осторожности по отношению к людям, к убеждениям, что окружающие намерены причинить вред).

Подытожим.

Специфическими предрасположенностями к агрессивному поведению курсантов группы «**Я – будущий летчик**» являются более высокая чем у других курсантов предрасположенность к физической агрессии, и низкая выраженность предрасположенности к другим видам агрессивного поведения.

Специфическими предрасположенностями к агрессивному поведению курсантов группы «**Я – будущий офицер**» являются более высокая чем у других курсантов предрасположенность к косвенной агрессии, оппозиционной манеры реагирования на различные ситуации, склонности к чувству вины угрызениям совести в случае совершения каких-либо неправильных действий.

Специфическими предрасположенностями к агрессивному поведению курсантов группы «**Я – будущий военный летчик**» являются более высокая чем у других курсантов предрасположенность к **обидам** за действительные или мнимые страдания, предрасположенность к недоверию и осторожности по отношению к людям, к убеждениям, что окружающие намерены причинить вред.

Обработка данных, полученных с помощью многоуровневого личностного опросника (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, позволила составить профили видов предрасположенностей к агрессивному поведению курсантов групп: «Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик» (рис.).

Из рис. видно, что профили значений шкал МЛО трех групп респондентов («Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер»,

«Я – будущий военный летчик») мало отличаются друг от друга, что подтверждается сильной прямой статистически значимой корреляцией ($r > 0,93$, $p < 0,05$).

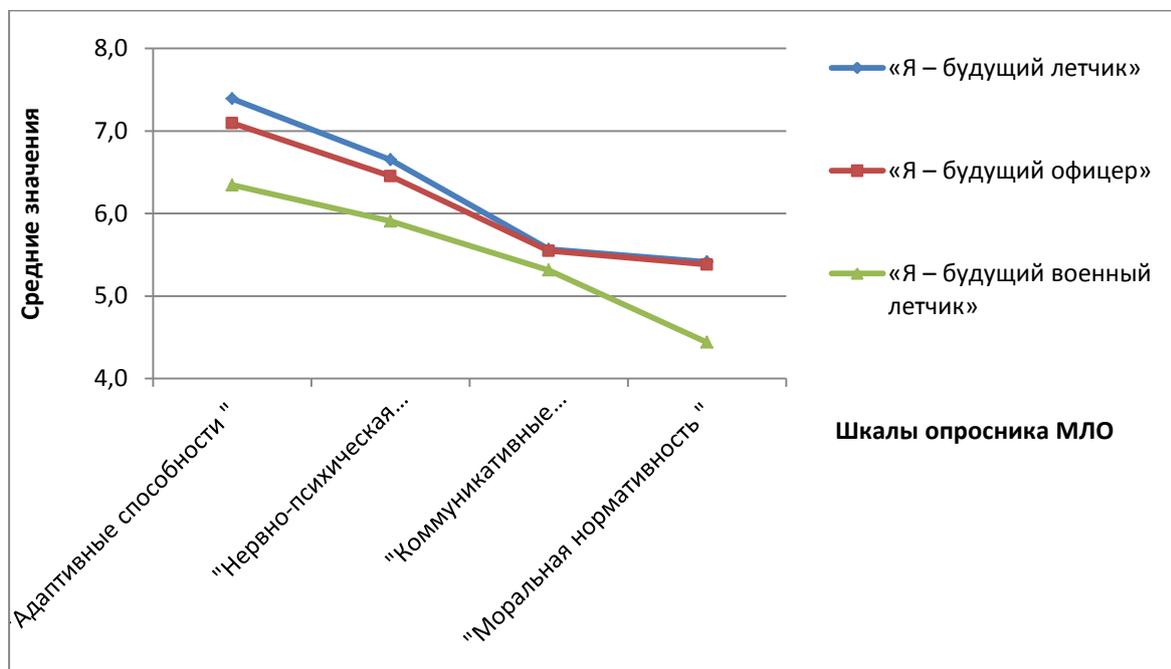


Рис. 4.4. Профиль видов предрасположенностей к агрессивному поведению курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности

То есть, показатели видов адаптивности у курсантов являются общими психологическими свойствами личности для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности.

Отличия значений по отдельным шкалам опросника МЛО позволяют предполагать наличие общепсихологических и отдельных специфических видов адаптивности у курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Для поиска эмпирических фактов, подтверждающих это предположение, был проведен однофакторный дисперсионный анализ данных опросника МЛО. Приведем полученные эмпирические факты.

Для трех групп респондентов статистически значимо не отличаются средние значения (приведены в скобках) по шкалам

опросника МЛЮ: «Нервно-психическая устойчивость» (6,4); «Коммуникативные особенности» (5,5).

Таким образом, общими для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности, являются следующие виды адаптивности:

– высокий уровень «Нервно-психической устойчивости» (регуляции собственного поведения, адекватности самооценки и реального восприятия действительности);

– средний уровень «Коммуникативных особенностей» (развития способностей установления контактов с сослуживцами).

Перечислим для групп респондентов выявленные статистически значимые отличия средних значений (приведены в скобках) шкал опросника МЛЮ:

Статистически значимо ($p < 0,02$) отличаются средние значения шкалы «Адаптивные способности» у группы «Я – будущий летчик» (7,4) от средних значений у группы «Я – будущий военный летчик» (6,3).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Моральная нормативность» у групп «Я – будущий летчик» (5,4) и «Я – будущий офицер» (5,4) от средних значений у группы «Я – будущий военный летчик» (4,5).

Обобщая приведенные выше эмпирические факты, опишем черты личности, специфические для каждой группы курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Курсантов группы «Я – будущий летчик» отличают от других групп, более высокий уровень адаптивных способностей (адаптации к новым условиям деятельности и социального окружения среды, адекватности ориентации в ситуации). А также как и группы «Я – будущий офицер» отличают от группы группы «Я – будущий военный летчик» более высокий уровень моральной нормативности (развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе, соблюдения общепринятых норм поведения).

Курсантов группы «Я – будущий офицер» так же как и группы «Я – будущий летчик» отличают от группы группы «Я – будущий военный летчик» более высокий уровень моральной нор-

мативности (развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе, соблюдения общепринятых норм поведения).

Курсантов группы «Я – будущий военный летчик» отличают от других групп, более низкий уровень адаптивных способностей (адаптации к новым условиям деятельности и социального окружения среды, адекватности ориентации в ситуации) и моральной нормативности (развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе, соблюдения общепринятых норм поведения).

Подытожим.

Специфическими особенностями адаптивности курсантов группы «**Я – будущий летчик**» является более высокий чем у других курсантов уровень адаптации к условиям летной подготовки и среды военного училища, ориентации в ситуациях бытия в училище. По сравнению с группой «**Я – будущий военный летчик**» более высокий уровень развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов, соблюдения Уставов.

Специфическими особенностями адаптивности курсантов группы «**Я – будущий офицер**» является по сравнению с группой «**Я – будущий военный летчик**» более высокий уровень развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов, соблюдения Уставов.

Специфическими особенностями адаптивности курсантов группы «**Я – будущий военный летчик**» является более низкий уровень чем у других курсантов адаптации к условиям летной подготовки и среды военного училища, ориентации в ситуациях бытия в училище; уровень развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов, соблюдения Уставов.

Обработка данных, полученных с помощью методики «Тест предрасположенность к конфликтному поведению» К. Томаса, позволила составить профили стилей регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации курсантов групп: «Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик» (рис.).

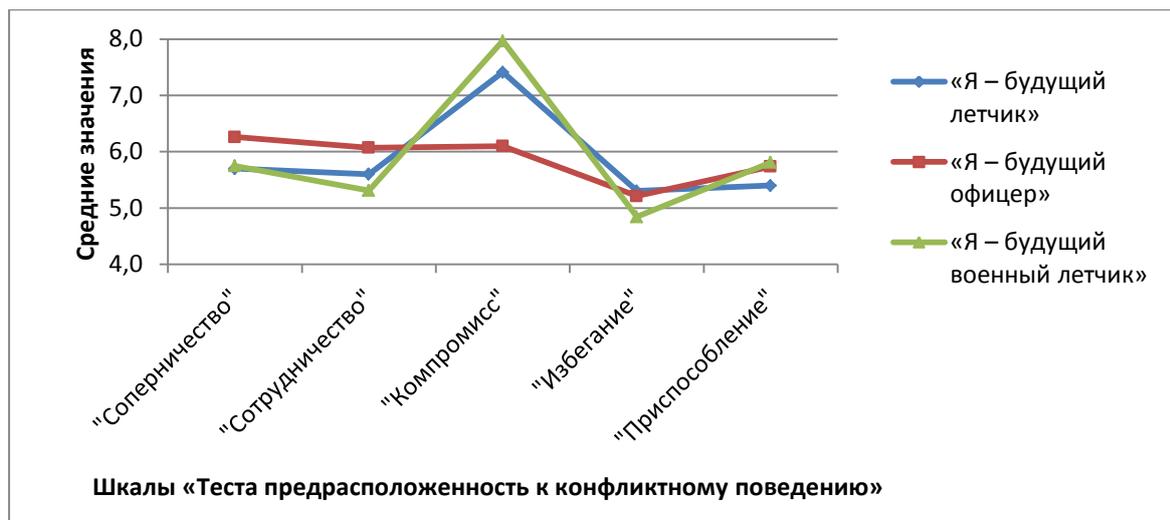


Рис. 4.5. Профиль стилей регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности

Из рис. 4.5 видно, что профили стилей регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации двух групп респондентов «Я – будущий летчик» и «Я – будущий военный летчик» мало отличаются друг от друга, что подтверждается сильной прямой статистически значимой корреляцией ($r = 0,96, p < 0,01$). А что профили стилей регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации «Я – будущий офицер» значимо не коррелируют с профилями других групп респондентов.

То есть, виды стилей регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации у курсантов мало отличаются у курсантов групп респондентов «Я – будущий летчик» и «Я – будущий военный летчик».

Отличия значений по отдельным шкалам методики «Тест предрасположенность к конфликтному поведению» позволяют предполагать наличие общепсихологических и отдельных специфических стилей регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации у курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Для поиска эмпирических фактов, подтверждающих это предположение, был проведен однофакторный дисперсионный анализ данных методики «Тест предрасположенность к кон-

фликтному поведению». Приведем полученные эмпирические факты.

Для трех групп респондентов статистически значимо не отличаются средние значения (приведены в скобках) по шкалам «Теста предрасположенность к конфликтному поведению»: «Соперничество» (5,9); «Избегание» (5,2), «Приспособление» (5,7).

Таким образом, общими для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности, являются следующие стили регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации:

– средний уровень «Соперничество» (стремление добиться удовлетворения своих интересов в конкуренции с другими людьми);

– средний уровень «Избегание» (уклонение от немедленного разрешения конфликтной ситуации, как отсутствие стремления к удовлетворению собственных интересов, так к достижению целей других);

– средний уровень «Приспособление» (отказ от собственных интересов ради интересов других людей).

Перечислим для групп респондентов выявленные статистически значимые отличия средних значений (приведены в скобках) шкал опросника МЛЮ:

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Физическая агрессия» у группы «Я – будущий летчик» (71,4) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (60,2).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Косвенная агрессия» у группы «Я – будущий летчик» (38,3) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (50,7).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Негативизм» у группы «Я – будущий летчик» (30,2) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (50,0) и «Я – будущий военный летчик» (45,6).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Обида» у курсантов каждой пары групп: «Я – буду-

щий летчик» (22,1), «Я – будущий офицер» (33,9) и «Я – будущий военный летчик» (49,6).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Подозрительность» у группы «Я – будущий летчик» (34,1) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (46,6) и «Я – будущий военный летчик» (50,5).

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения шкалы «Аутоагрессивность» у группы «Я – будущий летчик» (35,4) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (46,6).

Статистически значимо ($p < 0,04$) отличаются средние значения шкалы «Сотрудничество» у группы «Я – будущий офицер» (6,1) от средних значений у группы «Я – будущий военный летчик» (5,2).

Статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются средние значения шкалы «Компромисс» у группы «Я – будущий офицер» (6,1) от средних значений у групп «Я – будущий военный летчик» (8,0) и группы «Я – будущий летчик» (7,3).

Подытожим.

У курсантов групп **«Я – будущий военный летчик»** и **«Я – будущий летчик»** специфическим стилем регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации является соглашение на основе взаимных уступок **«Компромисс»**.

У части курсантов группы **«Я – будущий офицер»** специфическим стилем регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации является принятие интересов других равных собственным интересам, поиск обоюдовыгодного результата **«Сотрудничество»**, а у другой части курсантов – соглашение на основе взаимных уступок **«Компромисс»**. У оставшейся части курсантов различные стили регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации.

4.2. ОСОБЕННОСТИ ОБРЕТЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТАМИ, РАЗЛИЧАЮЩИМИСЯ ОРИЕНТИРАМИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Обработка данных, полученных с помощью экспертного опроса «Способности, обретенные курсантом», позволила соста-

вить профили экспертных оценок профессиональных способностей, обретенных курсантами групп: «Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик» (рис.).

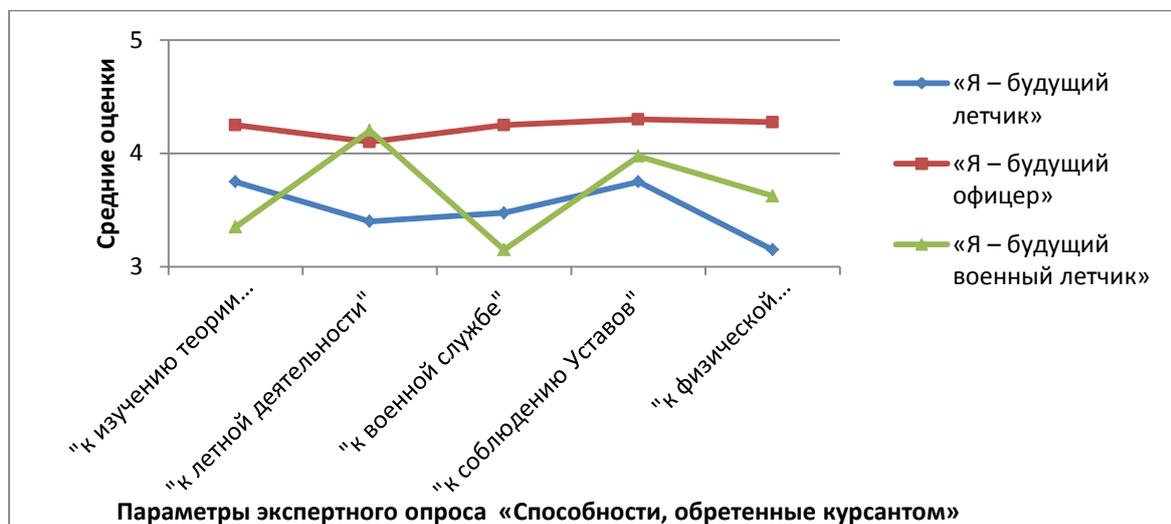


Рис. 4.6. Профиль видов предрасположенностей к агрессивному поведению курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности

Из рис. 4.6 видно, что профили экспертных оценок профессиональных способностей, обретенных курсантами групп: «Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик» сильно отличаются друг от друга.

Статистические подтверждения этого вывода получены с помощью вычисления коэффициентов корреляции.

Выявлена значимая обратная корреляция профилей экспертных оценок профессиональных способностей, обретенных курсантами группы «Я – будущий офицер» и группы «Я – будущий военный летчик» ($r = -0,89$, $p < 0,05$). А также отсутствие корреляции экспертных оценок профессиональных способностей, обретенных курсантами групп «Я – будущий летчик» и «Я – будущий военный летчик» ($r = 0,10$).

Следовательно, у групп курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности, выявлены отличия экспертных оценок обретенных ими профессиональных способностей.

Младшие командиры (как эксперты) оценили обретенные курсантами профессиональные способности у курсантов группы

«Я – будущий офицер» выше, чем у курсантов других групп. Можно полагать, что у курсантов группы «Я – будущий офицер» выше уровень обретения профессиональной компетентности, и соответственно уровень осознанного отношения к учебным занятиям и выполнению требований военной службы.

Отличия оценок экспертного опроса «Способности, обретенные курсантом» позволяют предполагать наличие общепсихологических и отдельных специфических особенностей обретения компетентности курсантами, различающимися ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Для поиска эмпирических фактов, подтверждающих это предположение, был проведен однофакторный дисперсионный анализ оценок экспертного опроса «Способности, обретенные курсантом». Приведем полученные эмпирические факты.

Для трех групп респондентов статистически значимо не отличаются средние значения (приведены в скобках) оценок экспертного опроса «Способности, обретенные курсантом» обретенных способностей: «к изучению теории полетов» (3,8); «к военной службе» (3,6).

Таким образом, общими для всех курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности, являются следующие обретенные способности:

- хорошие экспертные оценки учебных способностей, в том числе изучения теории полетов;
- хорошие экспертные оценки обретенных способностей к военной службе.

Перечислим для групп респондентов выявленные статистически значимые отличия средних значений (приведены в скобках) оценок экспертного опроса «Способности, обретенные курсантом»:

Статистически значимо ($p < 0,04$) отличаются средние значения оценок способностей «к летной деятельности» у группы «Я – будущий летчик» (3,4) от средних значений у групп «Я – будущий офицер» (4,1), «Я – будущий военный летчик» (4,2).

Статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются средние значения оценок способностей «к физической подготовке» у группы

«Я – будущий летчик» (3,2) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (4,3).

Статистически значимо ($p < 0,06$) отличаются средние значения оценок способностей «к соблюдению Уставов» у группы «Я – будущий летчик» (3,8) от средних значений у группы «Я – будущий офицер» (4,3).

Подытожим.

Специфическими особенностями обретения компетентности курсантами группы «**Я – будущий летчик**» являются более низкие чем у других курсантов экспертные оценки способностей «к летной деятельности», способностей «к физической подготовке», способностей «к соблюдению Уставов».

Специфическими особенностями обретения компетентности курсантами группы «**Я – будущий офицер**» являются более высокие чем у других курсантов экспертные оценки способностей «к физической подготовке».

Специфическими особенностями обретения компетентности курсантами группы «**Я – будущий военный летчик**» являются более высокие чем у других курсантов экспертные оценки способностей «к летной деятельности», способностей «к соблюдению Уставов».

Обработка данных, полученных с помощью анализа итогов промежуточных аттестаций, позволила получить внешние оценки профессиональных способностей, обретенных курсантами групп: «Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик», в том числе по общим профессиональным дисциплинам и по специальным дисциплинам (табл. 7).

Таблица 7

Сведения об итоговых аттестациях курсантов (средние оценки), различающихся ориентирами профессиональной субъектности

Учебные дисциплины	«Я – будущий летчик»	«Я – будущий офицер»	«Я – будущий военный летчик»
Общие	4,2	4,0	3,4
Специальные	4,3	4,0	3,9

Из табл. видно, что оценки итоговых аттестаций курсантов различных групп («Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик») отличаются друг от друга.

Отличия оценок позволяют предполагать наличие специфических особенностей обретения учебной компетентности курсантами, различающимися ориентирами на становление профессиональной субъектности.

Для поиска эмпирических фактов, подтверждающих это предположение, был проведен однофакторный дисперсионный анализ оценок итоговых аттестаций курсантов. Приведем полученные эмпирические факты.

Статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются средние значения оценок по общим профессиональным дисциплинам у групп «Я – будущий летчик» (4,2) и «Я – будущий офицер» (4,0) от средних значений оценок у группы «Я – будущий военный летчик» (3,4).

Статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются средние значения оценок по специальным дисциплинам у группы «Я – будущий летчик» (4,3) от средних значений у групп «Я – будущий офицер» (4,0) и «Я – будущий военный летчик» (3,9).

Подытожим.

Специфическими особенностями обретения компетентности курсантами группы **«Я – будущий летчик»** являются более высокие чем у других курсантов оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

Специфическими особенностями обретения компетентности курсантами группы **«Я – будущий офицер»** являются хорошие оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

Специфическими особенностями обретения компетентности курсантами группы **«Я – будущий военный летчик»** являются более низкие чем у других курсантов оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЫ

Получены эмпирические факты, подтверждающие о гипотезу о том, что у курсантов, различающихся ориентирами на станов-

ление профессиональной субъектности внутренней позиции личности («Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик») можно выделить как общие, так и специфические индивидуальные особенности и особенности обретения профессиональной компетентности.

1. К общим психологическим свойствам курсантов, независимо от ориентиров профессиональной субъектности, отнесены:

- высокие уровни решительности, уверенности в себе, социальной смелости; показателей переключаемости внимания; регуляции собственного поведения, адекватности самооценки и реального восприятия действительности;

- хорошие способности абстрактного мышления, умения быстро соображать, реагировать на изменения ситуации; хороший уровень практичности, внимательности к мелочам в делах, малая склонность к фантазиям;

- средний уровень склонности к вербальному выражению негативных чувств как через форму (ссора, крик, повышенный тон общения), так и через содержание (угрозы, проклятья, резкие слова); развития способностей установления контактов с сослуживцами;

- умеренные рассудительность, неторопливость, серьезность; склонность к спокойствию, к отсутствию чувства вины на поступки; консерватизм и уважения к традициям; конформизм и зависимость от мнения группы;

- низкий уровень склонности к проявлению при малейшем возбуждении раздражительности, вспыльчивости, резкости, грубости;

- приблизительно равного наличия у одних курсантов выраженной прямолинейности в поступках и общении, а у других – выраженной дипломатичности.

2. Курсантов группы «Я – будущий летчик» отличают от курсантов других групп более высокий уровень показателей открытости и общительности с коллегами в училище; эмоциональной устойчивости и способности управлять своими чувствами в сложных ситуациях; ответственности в соблюдении требований Уставов; предрасположенность к физической агрессии; адаптации к условиям летной подготовки и среды военного училища,

ориентации в ситуациях бытия в училище развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов. У них более высокие чем у курсантов других групп оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

У них более низкий уровень чем у курсантов других групп доверчивости и откровенности во время службы, проявления собственной несдержанности в сложных ситуациях; показателей «Сосредоточенности внимания». Более низкие чем у других курсантов экспертные оценки способностей «к летной деятельности», способностей «к физической подготовке», способностей «к соблюдению Уставов».

Основным стилем регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации курсантов группы «Я – будущий летчик» является соглашение на основе взаимных уступок, компромиссов.

3. Курсантов группы «**Я – будущий офицер**» отличают от курсантов других групп более высокий уровень предрасположенности к косвенной агрессии, оппозиционной манеры реагирования на различные ситуации, склонности к чувству вины угрызениям совести в случае совершения каких-либо неправильных действий; развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов, соблюдения Уставов. Более высокие чем у других курсантов экспертные оценки обретения профессиональной компетентности, и соответственно уровень осознанного отношения к учебным занятиям и выполнению требований военной службы, способностей к физической подготовке, хорошие оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

Их отличает средний уровень показателей «Сосредоточенности внимания» и «Устойчивости внимания».

У них более низкий уровень чем у курсантов других групп эмоциональной устойчивости и способности управлять своими чувствами в сложных ситуациях; ответственности в соблюдении требований Уставов, самоконтроля в различных ситуациях бытия в училище.

У трети курсантов группы «**Я – будущий офицер**» основным стилем регулирования собственного поведения в конфликтной

ситуации является принятие интересов других равных собственным интересам, поиск обоюдовыгодного результата, **сотрудничество», а у другой трети курсантов –** соглашение на основе взаимных уступок, **компромисс.** У оставшейся трети курсантов отмечены различные стили регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации.

4. Курсантов группы **«Я – будущий военный летчик** отличают от курсантов других групп более высокий уровень показателей жесткости и мужественности поведения; доверчивости и откровенности во время службы, самоконтроля в различных ситуациях бытия в училище; проявления собственной несдержанности в сложных ситуациях; предрасположенности к **обидам** за действительные или мнимые страдания, предрасположенности к недоверию и осторожности по отношению к людям, к убеждениям, что окружающие намерены причинить вред. Более высокие чем у других курсантов экспертные оценки способностей «к летной деятельности», способностей «к соблюдению Уставов», но более низкие чем у других курсантов оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

У них более низкий уровень чем у курсантов других групп открытости и общительности с коллегами в училище; ответственности в соблюдении требований Уставов; показателей «Сосредоточенности внимания» и «Устойчивости внимания»; адаптации к условиям летной подготовки и среды военного училища, ориентации в ситуациях бытия в училище; уровень развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов.

Основным стилем регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации курсантов группы **«Я – будущий военный летчик»** является соглашение на основе взаимных уступок, компромиссов.

5. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ОРИЕНТИРАМИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ

Рассмотрим эмпирические подтверждения гипотезы о том, что у групп курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции, можно выделить особенности развития личности, касающиеся ценностных ориентаций на значимые жизненные цели и ориентаций на сферы реализации собственных жизненных целей.

Для получения эмпирических фактов об особенностях развития личности курсантов использовались метод поперечных возрастных срезов. Анализировались данные полученные с помощью морфологического теста жизненных ценностей (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина, для курсантов, имеющих разный стаж обучения в училище: один год, два года, три года.

Анализ и обобщение эмпирических данных проводились для трех пар групп курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности внутренней позиции личности («Я – будущий летчик», «Я – будущий офицер», «Я – будущий военный летчик»), в составе которых выделены группы курсантов, различающихся статусами обретения семейной идентичности (статус определенности и статус неопределенности).

Выбор для анализа пар групп курсантов обусловлен тем, что, с одной стороны, обретение профессиональной компетентности является основной задачей курсантов на рассматриваемом этапе развития. С другой стороны, эмпирически выделенными тремя группа курсантов, различающимися ориентирами профессиональной субъектности внутренней позиции личности. То есть, анализ проводился для пар групп курсантов с одинаковыми ориентирами профессиональной субъектности различающихся статусами семейной идентичности.

Перечислим рабочие наименования пар групп респондентов.

Группа «Летчик–Семья» – курсанты, с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на летную деятельность (Я – будущий летчик) и определенность в создании собственной семьи (статус определенности).

Группа «Летчик» – курсанты, с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на летную деятельность (Я – будущий летчик) и неопределенность в создании собственной семьи (статус неопределенности).

Группа «Офицер–Семья» – курсанты с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на военную службу (Я – будущий офицер) и определенность в создании собственной семьи (статус определенности).

Группа «Офицер» – курсанты с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на военную службу (Я – будущий офицер) и неопределенность в создании собственной семьи (статус неопределенности).

Группа «Летчик–Офицер–Семья» – курсанты со сбалансированными ориентирами профессиональной субъектности как летную деятельность, так на военную службу (Я – будущий военный летчик) и определенность в создании собственной семьи (статус определенности).

Группа «Летчик–Офицер» – курсанты со сбалансированными ориентирами профессиональной субъектности как летную деятельность, так на военную службу (Я – будущий военный летчик) и неопределенность в создании собственной семьи (статус неопределенности).

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью МТЖЦ, проводился отдельно для пар групп курсантов:

- «Летчик–Семья» и «Летчик»;
- «Офицер–Семья» и «Офицер»;
- «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер».

Для получения статистических фактов использовались математические методы, в том числе критерии сравнения, ранговый анализ, двухфакторный дисперсионный анализ.

5.1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ, КАСАЮЩИЕСЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ЗНАЧИМЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕЛИ

Ценностные ориентации на значимые жизненные цели подгруппы «Летчик–Семья» и подгруппы «Летчик»

В процессе анализа, были составлены профили ценностных ориентаций шкал «Ценности личности» МТЖЦ для групп «Летчик–Семья» и «Летчик» (рис.).

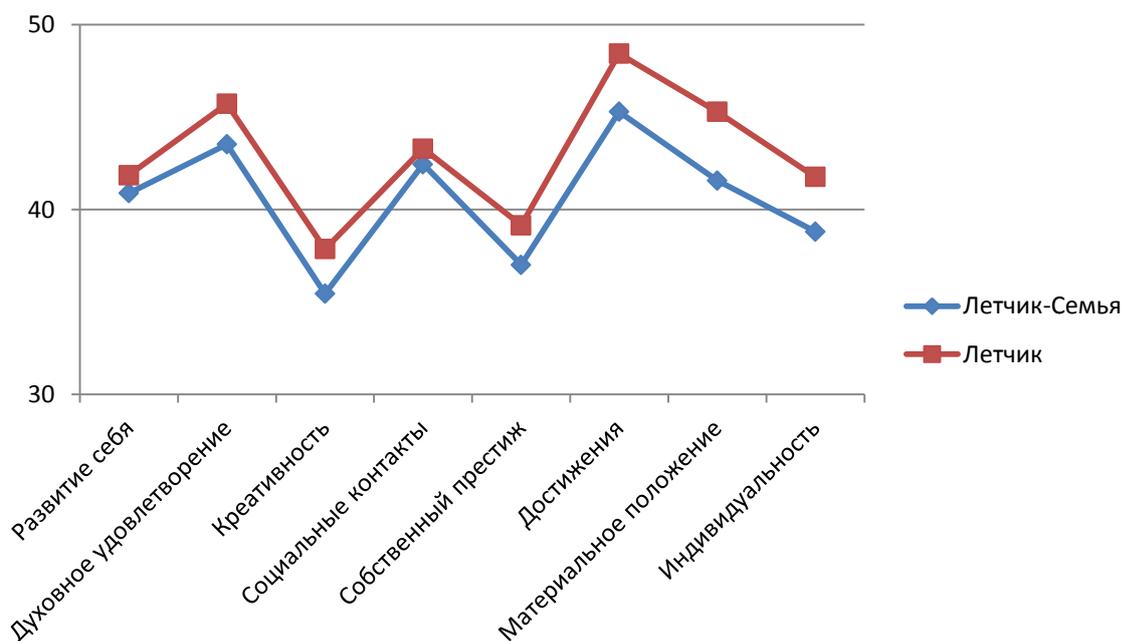


Рис. 4.7. Значения шкал «Ценности личности» МТЖЦ для групп «Летчик–Семья» и «Летчик»

Из рис. 4.7 видно, что конфигурации профилей ценностных ориентаций шкал «Ценности личности» у респондентов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» сходные, что подтверждается высокой прямой статистически значимой корреляцией профилей ($r = 0,96$, $p < 0,01$). Вместе с тем, показатели ценностных ориентаций всех шкал «Ценности личности» у респондентов группы «Летчик–Семья» ниже, чем у респондентов группы «Летчик».

Следовательно, у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик», ценностные ориентации на значимые жизненные цели имеют личностные особенности, которые связаны со статусом семейной идентичности.

С помощью рангового анализа были выделены приоритеты ценностных ориентаций на значимые жизненные цели курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик», имеющих разный стаж обучения в училище: один год, два года, три года (табл. 8). В таблице знаком «1» обозначены приоритеты первого уровня, «2» – приоритеты второго уровня, в скобках указаны средние значения по группе.

Таблица 8

Приоритеты ценностных ориентаций на значимые жизненные цели курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик»

Стаж курсанта	Группа «Летчик–Семья»	Группа «Летчик»
1 год обучения	«1» Достижение (51,5)	«1» Достижение (51,1)
	«2» Духовное удовлетворение (48,6)	«2» Высокое материальное положение (49,0)
2 года обучения	«1» Достижение (42,9)	«1» Достижение (43,1)
	«2» Духовное удовлетворение (41,5)	«2» Духовное удовлетворение (41,0)
3 года обучения	«1» Достижение (40,5) «1» Активные социальные контакты (40,4)	

Таким образом, за два года обучения к приоритетным ценностным ориентациям курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» относятся ориентации шкалы «Достижения» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов), к которым на третьем году обучения добавляются ориентации шкалы «Активные социальные контакты» (установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли). Общими приоритетами следующего уровня становятся на втором году обучения ориентации шкалы «Духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными).

Значит, во время обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» постановка и решение жизненных

задач летного обучения как главных жизненных факторов «Достижения» остается в числе стабильных жизненных приоритетов. К основным приоритетам на третьем году обучения добавляются ценностные ориентации на установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли, скорее всего, с коллегами и будущим брачным партнером «Активные социальные контакты». Приоритеты второго уровня у курсантов групп в первый год обучения отличаются. У группы «Летчик–Семья» важными ценностными ориентациями являются морально-нравственные принципы бытия курсанта «Духовное удовлетворение», а у группы «Летчик» – главным смыслом существования является материальное благополучие будущего летчика «Высокое материальное положение».

Рассмотрим отдельно для каждой шкалы «Ценности личности» МТЖЦ эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов (поперечно-возрастные срезы) групп «Летчик–Семья» и «Летчик».

Вначале отметим, что к курсантов группы «Летчик», стаж обучения которых три года, в выборочной совокупности не было. Таким образом, после трех лет обучения у подавляющего числа курсантов с явно выраженными ориентирами профессиональной субъектности на летную деятельность или появились будущие брачные партнеры, или изменились ориентиры профессиональной субъектности.

Рассмотрим статистические факты отдельно по каждой шкале «Ценности личности» МТЖЦ, полученные с помощью двухфакторного дисперсионного анализа, с факторами: стаж курсанта и статус семейной идентичности.

По шкале «Развитие себя» (познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,01$):

– у респондентов группы «Летчик–Семья», стаж обучения которых один год (45,1), от респондентов, стаж обучения которых два года (38,5);

– у респондентов группы «Летчик», стаж обучения которых один год (45,9), от респондентов, стаж обучения которых два года (33,9);

– у респондентов, стаж обучения которых два года, групп «Летчик–Семья» (38,5) от респондентов группы «Летчик» (33,9).

Таким образом, спустя два года обучения у курсантов происходит значимое снижение ценностных ориентаций по шкале «Развитие себя», но при этом у курсантов со статусом определенности семейной идентичности значения по шкале «Развитие себя» остается выше, чем у курсантов со статусом неопределенности семейной идентичности.

Скорее всего, у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик», через два года обучения, снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Развитие себя», свидетельствует об повышении адекватности самооценки из-за объективной оценки этих способностей педагогами и психологами училища.

По шкале «Духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,01$):

– у респондентов группы «Летчик–Семья», стаж обучения которых один год (48,6), от респондентов, стаж обучения которых два года (41,5), от респондентов, стаж обучения которых три года (40,5);

– у респондентов группы «Летчик», стаж обучения которых один год (51,1), от респондентов, стаж обучения которых два года (41,0).

Видно, что за время обучения в училище у респондентов происходит значимое монотонное снижение ценностных ориентаций по шкале «Духовное удовлетворение».

Скорее всего, за время обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Духовное удовлетворение» происходит из-за осознания сложностей обретаемой компетентности военного летчика, в том числе, сложностей предстоящих учебных полетов на боевых самолетах.

По шкале «Креативность» (реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,01$):

– у респондентов группы «Летчик–Семья», стаж обучения которых один год (41,0), от респондентов, стаж обучения которых два года (34,0), от респондентов, стаж обучения которых три года (29,2);

– у респондентов группы «Летчик», стаж обучения которых один год (40,7), от респондентов, стаж обучения которых два года (32,1).

Видно, что за время обучения в училище у респондентов происходит значимое монотонное снижение ценностных ориентаций по шкале «Креативность».

Скорее всего, за время обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Креативность» происходит из-за осознания сложностей обретаемой компетентности военного летчика в части необходимости точно изучать устройство самолета, требования технологии полетов, что мало связано с реализацией собственных творческих амбиций.

По шкале «Активные социальные контакты» отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,01$):

– у респондентов группы «Летчик–Семья», стаж обучения которых один год (47,6), от респондентов, стаж обучения которых два года (39,8), от респондентов, стаж обучения которых три года (40,4);

– у респондентов группы «Летчик», стаж обучения которых один год (45,9), от респондентов, стаж обучения которых два года (38,1).

Видно, что за время обучения в училище у респондентов происходит значимое уменьшение изменение ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» (установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли), на первом и третьем годах обучения уровень их выше чем на втором году обучения.

Скорее всего, у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик», через два года обучения, снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» свидетельствует об осознании необходимости установления благоприятных отношений с другими курсантами и преподавателями. А небольшое повышение уровня ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» на третьем году обучения у курсантов группы «Летчик–Семья» свидетельствует о том, что контакты уже стали стабильными, но возникает осознание необходимости и сложности установления отношений с инструкторами в учебных авиационных базах, где будет происходить обретение способностей боевых полетов.

По шкале «Собственный престиж» (завоевание признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,01$):

– у респондентов группы «Летчик–Семья», стаж обучения которых один год (43,9), от респондентов, стаж обучения которых два года (33,7), от респондентов, стаж обучения которых три года (34,0);

– у респондентов группы «Летчик», стаж обучения которых один год (40,6), от респондентов, стаж обучения которых два года (36,3).

Видно, что у респондентов происходит значимое снижение ценностных ориентаций по шкале «Собственный престиж» ко второму году обучения в училище, и далее становится стабильным.

Скорее всего, в первый год обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» высокий уровень ценностных ориентаций по шкале «Собственный престиж» происходит из-за осознания сложности строго выполнять требования Уставов военной службы. Снижение ценностных ориентаций по шкале «Собственный престиж» на втором и стабилизация на третьем году обучения свидетельствует о том, что произошло осознание необходимости соблюдать требования Уставов.

По шкале «Высокое материальное положение» (обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу су-

ществования) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,01$):

– у респондентов группы «Летчик–Семья», стаж обучения которых один год (47,5), от респондентов, стаж обучения которых два года (40,1), от респондентов, стаж обучения которых три года (34,0);

– у респондентов группы «Летчик», стаж обучения которых один год (49,0), от респондентов, стаж обучения которых два года (37,9).

Видно, что за время обучения в училище у респондентов происходит значимое снижение ценностных ориентаций по шкале «Высокое материальное положение».

Скорее всего, за время обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Высокое материальное положение» происходит из-за осознания высокого материального статуса военного летчика.

По шкале «Достижение» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,01$):

– у респондентов группы «Летчик–Семья», стаж обучения которых один год (51,5), от респондентов, стаж обучения которых два года (42,9), от респондентов, стаж обучения которых три года (40,5);

– у респондентов группы «Летчик», стаж обучения которых один год (51,1), от респондентов, стаж обучения которых два года (43,1).

Видно, что за время обучения в училище у респондентов происходит значимое монотонное снижение ценностных ориентаций по шкале «Достижение».

Скорее всего, за время обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Достижение» происходит из-за осознания сложности карьеры военного летчика, но эти ориентиры остаются приоритетными.

По шкале «Сохранение собственной индивидуальности» (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над

общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,01$):

– у респондентов группы «Летчик–Семья», стаж обучения которых один год (45,0), от респондентов, стаж обучения которых два года (36,5), от респондентов, стаж обучения которых три года (34,0);

– у респондентов группы «Летчик», стаж обучения которых один год (44,5), от респондентов, стаж обучения которых два года (36,3).

Видно, что за время обучения в училище у респондентов происходит значимое монотонное снижение ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности».

Скорее всего, за время обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности» происходит из-за осознания правильности выбора карьеры военного летчика, повышения адекватности самооценки.

Ценностные ориентации на значимые жизненные цели подгруппы «Офицер–Семья» и подгруппы «Офицер»

В процессе анализа, были составлены профили ценностных ориентаций шкал «Ценности личности» МТЖЦ для групп «Офицер–Семья» и «Офицер» (рис.).

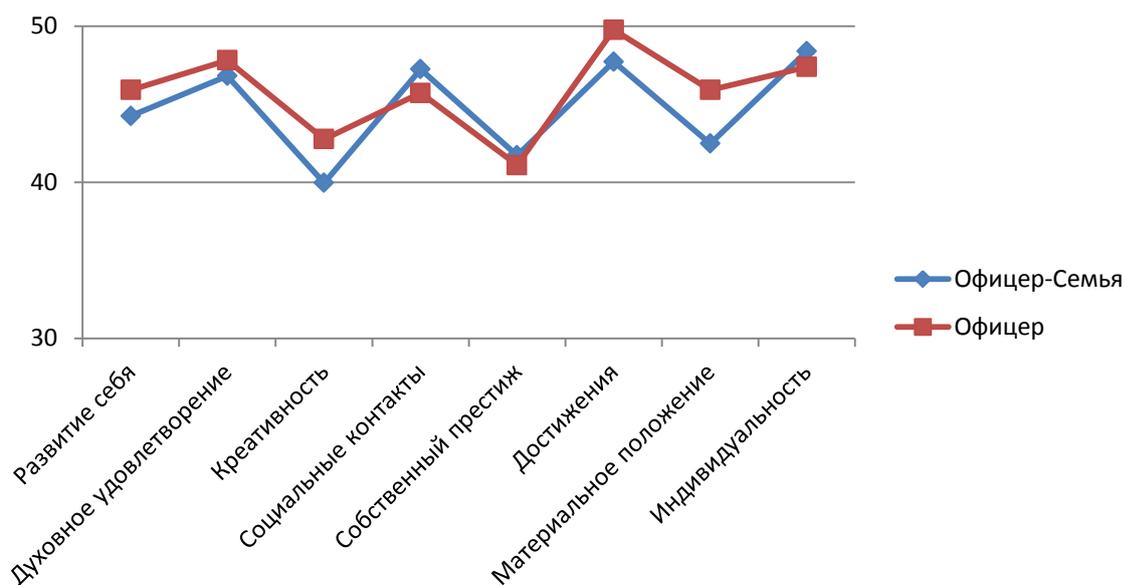


Рис. 4.8. Значения шкал «Ценности личности» МТЖЦ для групп «Офицер–Семья» и «Офицер»

Из рис. 4.8 видно, что конфигурации профилей ценностных ориентаций шкал «Ценности личности» у респондентов групп «Офицер–Семья» и «Офицер» сходные, что подтверждается высокой прямой статистически значимой корреляцией профилей ($r = 0,82$, $p < 0,05$). Вместе с тем, показатели ценностных ориентаций двух шкал «Ценности личности» у респондентов группы «Офицер–Семья» выше, чем у респондентов группы «Офицер», а пяти шкал – ниже.

Следовательно, у курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер» ценностные ориентации на значимые жизненные цели имеют личностные особенности, которые связаны со статусом семейной идентичности.

С помощью рангового анализа были выделены приоритеты ценностных ориентаций на значимые жизненные цели курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер», имеющих разный стаж обучения в училище: один год, два года, три года (табл. 9).

В таблице знаком «1» обозначены приоритеты первого уровня, «2» – приоритеты второго уровня, в скобках указаны средние значения по группе.

Таблица 9

Приоритеты ценностных ориентаций на значимые жизненные цели курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер»

Стаж курсанта	Группа «Офицер–Семья»	Группа «Офицер»
1 год обучения	«1» Духовное удовлетворение (46,2)	«1» Достижение (52,0)
	«2» Достижение (45,2)	«2» Духовное удовлетворение (49,6)
2 года обучения	«1» Сохранение собственной индивидуальности (49,6)	«1» Достижение (43,1)
	«2» Достижение (49,0)	«2» Сохранение собственной индивидуальности (49,6)
3 года обучения	«1» Сохранение собственной индивидуальности (52,2)	«1» Достижение (44,9)
	«2» Активные социальные контакты (50,2)	«2» Сохранение собственной индивидуальности (44,7)

Таким образом, приоритетные ценностные ориентации курсантов группы «Офицер–Семья» шкалы «Духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными) в первый год обучения, сменяются на ориентации шкалы «Сохранение собственной индивидуальности» (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости) во второй и третий годы обучения. Приоритеты второго уровня ориентации шкалы «Достижения» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов) стабильны для них два года обучения, и сменяются на ориентации шкалы «Активные социальные контакты» (установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли) на третьем году обучения.

У курсантов группы «Офицер» стабильны во время обучения в училище приоритетные ценностные ориентации шкалы «Достижения» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов). Приоритеты второго уровня ориентации шкалы «Духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными) отмечены у них в первый год обучения. А на втором году обучения меняются на ориентации шкалы «Сохранение собственной индивидуальности» (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости) сохраняются на третьем году обучения.

Для курсантов группы «Офицер–Семья» приоритетные ценностные ориентации на руководство морально-нравственными принципами «Духовное удовлетворение» в первый год обучения, сменяются во второй год на ориентации, связанные с защитой своей неповторимости и независимости «Сохранение собственной индивидуальности», и сохраняются стабильными на третьем году обучения. Для них также важны ценностные ориентации на решение жизненных задач летного обучения «Достижения» и на установление благоприятных отношений в различных сферах со-

циального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли, скорее всего, с коллегами и будущим брачным партнером «Активные социальные контакты».

Для курсантов группы «Офицер» постановка и решение жизненных задач летного обучения как главных жизненных факторов «Достижения» остается во время обучения в числе стабильных жизненных приоритетов. Для них также важны ценностные ориентации на руководство морально-нравственными принципами «Духовное удовлетворение» и на ориентации, связанные с защитой своей неповторимости и независимости «Сохранение собственной индивидуальности».

Значит, во время обучения в училище у курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер» значительно отличаются приоритетные ценностные ориентации как первого, так второго уровней. А также отличается динамика их изменения во время обучения в училище.

Рассмотрим отдельно для каждой шкалы «Ценности личности» МТЖЦ эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов (поперечно-возрастные срезы) групп «Офицер–Семья» и «Офицер», полученные с помощью двухфакторного дисперсионного анализа, с факторами: стаж курсанта и статус семейной идентичности.

Нет статистически значимых отличий респондентов групп «Офицер–Семья» и «Офицер» с разным стажем обучения по шкалам «Развитие себя», «Креативность», «Собственный престиж», «Высокое материальное положение».

Следовательно, у курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер» мало меняются во время обучения ценностные ориентации:

– по шкале «Развитие себя» (познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик);

– по шкале «Креативность» (реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность);

– по шкале «Собственный престиж» (завоевание признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям);

– по шкале «Высокое материальное положение» (обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования).

По шкале «Духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными) отмечены у респондентов группы «Офицер» статистически значимые отличия ($p < 0,05$), стаж обучения которых один год (49,6) от респондентов, стаж обучения которых три года группы (44,4).

Скорее всего, на третьем году обучения в училище у курсантов группы «Офицер» снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Духовное удовлетворение» происходит из-за осознания сложностей обретаемой компетентности военного Офицера, в том числе, сложностей предстоящих учебных полетов на боевых самолетах.

По шкале «Активные социальные контакты» (установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,05$) у респондентов группы «Офицер–Семья», стаж обучения которых один год (41,6) от респондентов, стаж обучения которых три года группы (50,2).

Скорее всего, в первый год обучения в училище у курсантов группы «Офицер–Семья» низкий уровень ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» свидетельствует о малой актуальности осознании необходимости установления благоприятных отношений с другими курсантами и преподавателями, так как эти отношения для них уже сложились. Повышение ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» к третьем году обучения свидетельствует о том, что контакты актуализируется осознание необходимости и сложности установления отношений с инструкторами в учебных авиационных базах, где будет происходить обретение способностей осуществления боевых полетов.

По шкале «Достижение» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,05$) у респондентов группы «Офицер», стаж обучения которых один год (52,0) и два года (52,6), от респондентов, стаж обучения которых три года группы (44,9).

Скорее всего, за время обучения в училище у курсантов группы «Офицер» снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Достижение» происходит из-за осознания сложности карьеры военного Офицера, но эти ориентиры остаются приоритетными.

По шкале «Сохранение собственной индивидуальности» (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости) отмечены статистически значимые отличия ($p < 0,05$) у респондентов группы «Офицер–Семья», стаж обучения которых один год (41,4) от респондентов, стаж обучения которых два года (49,6), и респондентов, стаж обучения которых три года (52,2).

Видно, что за время обучения в училище у респондентов группы «Офицер–Семья» происходит значимое монотонное увеличение ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности».

Скорее всего, за время обучения в училище у курсантов группы «Офицер–Семья» повышение уровня ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности» происходит из-за осознания необходимости самостоятельного участия в выборе авиационной базы для практических полетов.

Ценностные ориентации на значимые жизненные цели подгруппы «Летчик-Офицер–Семья» и подгруппы «Летчик-Офицер»

В процессе анализа, были составлены профили ценностных ориентаций шкал «Ценности личности» МТЖЦ для групп «Летчик-Офицер–Семья» и «Летчик-Офицер» (рис.).

Из рис. видно, что конфигурации профилей ценностных ориентаций шкал «Ценности личности» у респондентов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер» сходные, что подтвер-

ждается высокой прямой статистически значимой корреляцией профилей ($r = 0,70$ $p < 0,05$).

Вместе с тем, показатели ценностных ориентаций четырех шкал «Ценности личности» у респондентов группы «Летчик–Семья» выше, чем у респондентов группы «Летчик», а одной шкалы – ниже.

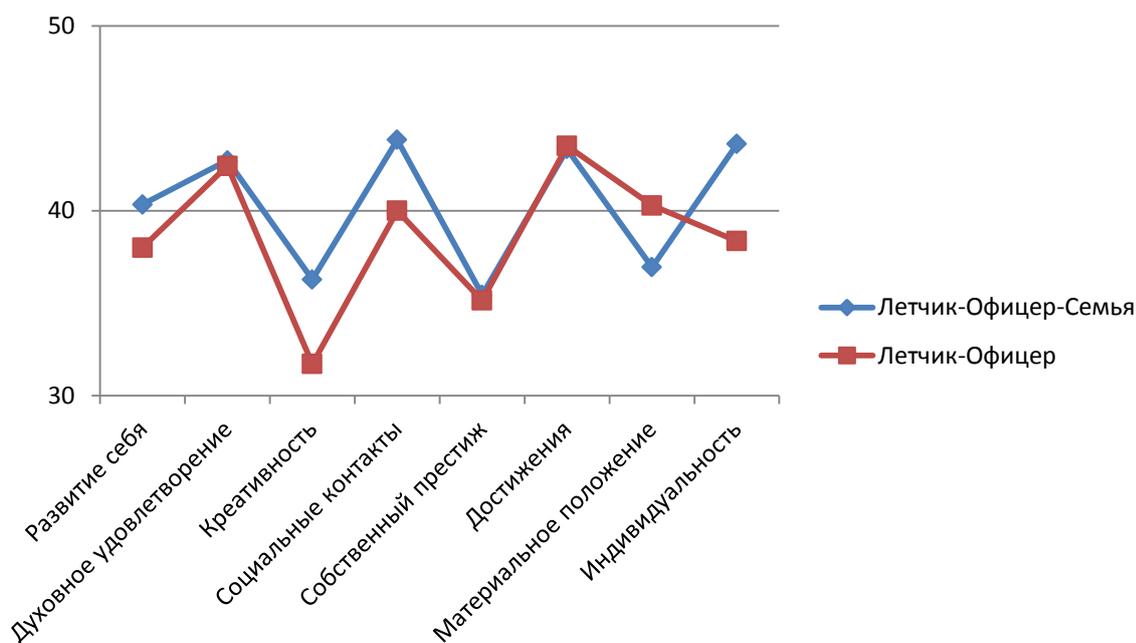


Рис. 4.9. Значения шкал «Ценности личности» МТЖЦ для групп «Летчик-Офицер–Семья» и «Летчик-Офицер»

Из рис. 4.9 видно, что мало отличаются профили ценностных ориентаций шкал «Ценности личности» у респондентов групп «Летчик-Офицер–Семья» и «Летчик-Офицер», различающихся статусом семейной идентичности, причем схожесть профилей имеет высокую прямую статистически значимую корреляцию ($r = 0,70$, $p < 0,05$).

Следовательно, у курсантов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер», ценностные ориентации на значимые жизненные цели имеют личностные особенности, которые связаны со статусом семейной идентичности.

С помощью рангового анализа были выделены приоритеты ценностных ориентаций на значимые жизненные цели курсантов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер», имеющих

разный стаж обучения в училище: один год, два года, три года (табл. 10).

В таблице знаком «1» обозначены приоритеты первого уровня, «2» – приоритеты второго уровня, в скобках указаны средние значения по группе.

Таблица 10

Приоритеты ценностных ориентаций на значимые жизненные цели курсантов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер»

Стаж курсанта	Группа «Летчик–Офицер–Семья»	Группа «Летчик–Офицер»
1 год обучения	«1» Сохранение собственной индивидуальности (55,0)	«1» Духовное удовлетворение (47,5)
	«2» Активные социальные контакты (52,2)	«2» Высокое материальное положение (46,0)
2 года обучения	«1» Сохранение собственной индивидуальности (53,7)	«1» Достижение (41,0)
	«2» Активные социальные контакты (50,3)	«2» Духовное удовлетворение (37,1)
3 года обучения	«1» Достижение (41,3)	«1» Достижение (43,8)
	«2» Активные социальные контакты (41,1)	«2» Духовное удовлетворение (42,5)

Таким образом, приоритетные ценностные ориентации курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» шкалы «Сохранение собственной индивидуальности» (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости) в первые два года обучения сменяются на ориентации шкалы «Достижения» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов). Приоритеты второго уровня ориентации шкалы «Активные социальные контакты» (установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли) стабильны три года обучения.

У курсантов группы «Летчик–Офицер» ценностные ориентации шкалы «Духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребно-

стей над материальными), являющиеся приоритетами первого уровня в первый год обучения, сменяются на ориентации шкалы «Достижения» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов). Приоритеты второго уровня в первый год обучения ориентации по шкале «Высокое материальное положение» (обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования), сменяются на втором и третьем годах обучения на ценностные ориентации шкалы «Духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными).

Таким образом, для курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» стабильные в первые два года обучения приоритетные ориентации на защиту своей неповторимости и независимости «Сохранение собственной индивидуальности», сменяются на ориентации на решение жизненных задач летного обучения «Достижения». Для них также важны ценностные ориентации на установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли, скорее всего, с коллегами по военной службе «Активные социальные контакты».

Для курсантов группы «Летчик–Офицер» стабильны во время обучения в училище ценностные ориентации на руководство морально-нравственными принципами «Духовное удовлетворение», являющиеся приоритетами первого уровня в первый год обучения и становятся приоритетами второго уровня на втором и третьем годах обучения. А приоритетами первого уровня на втором и третьем годах обучения у них становятся ориентации решение жизненных задач летного обучения «Достижения». Приоритетами второго уровня в первый год обучения у них являются ориентации на материальное обеспечение военнослужащего «Высокое материальное положение».

Значит, во время обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер» значительно отличаются приоритетные ценностные ориентации как первого, так второго уровней. А также отличается динамика их изменения во время обучения в училище.

Рассмотрим отдельно для каждой шкалы «Ценности личности» МТЖЦ эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов (поперечно-возрастные срезы) групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер», полученные с помощью двухфакторного дисперсионного анализа, с факторами: стаж курсанта и статус семейной идентичности.

Нет статистически значимых отличий респондентов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер» с разным стажем обучения по шкалам «Креативность», «Собственный престиж», «Достижения», «Высокое материальное положение», «Духовное удовлетворение».

Следовательно, у курсантов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер» мало меняются во время обучения ценностные ориентации:

- по шкале «Креативность» (реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность);

- по шкале «Собственный престиж» (завоевание признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям);

- по шкале «Достижение» (постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов);

- по шкале «Высокое материальное положение» (обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования).

По шкале «Развитие себя» (познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик) отмечены:

- статистически значимые отличия ($p < 0,04$) у респондентов группы «Летчик–Офицер–Семья», стаж обучения которых один год (49,5), от респондентов, стаж обучения которых три года (37,5);

- статистически значимые отличия ($p < 0,05$) у респондентов, стаж обучения которых два года, группы «Летчик–Офицер–Семья» (46,3) от респондентов группы «Летчик–Офицер» (33,0).

Скорее всего, у курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» в первый год выше, чем в третий год обучения, уровень ценност-

ных ориентаций по шкале «Развитие себя» из-за завышенной самооценки своих индивидуальных особенностей в начале обучения и близкой к адекватной в конце обучения. У курсантов группы «Летчик–Офицер» самооценка своих индивидуальных особенностей становится, скорее всего, адекватной на втором году обучения.

По шкале «Духовное удовлетворение» (руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными) отмечены:

– статистически значимые отличия ($p < 0,05$) у респондентов группы «Летчик–Офицер–Семья», стаж обучения которых один год (49,0), и два года (49,7), от респондентов, стаж обучения которых три года (40,2);

– статистически значимые отличия ($p < 0,03$) у респондентов, стаж обучения которых два года, группы «Летчик–Офицер–Семья» (49,7) от респондентов группы «Летчик–Офицер» (37,1).

Скорее всего, у курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» в первые два года выше, чем в третий год обучения, уровень ценностных ориентаций по шкале «Духовное удовлетворение» из-за осознания своего вхождения в мир военных летчиков в начале обучения и осознания сложностей профессии военного летчика перед самостоятельными полетами на боевых самолетах в конце обучения. У курсантов группы «Летчик–Офицер» это осознание происходит на втором году обучения.

По шкале «Активные социальные контакты» (установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли) отмечены:

– статистически значимые отличия ($p < 0,03$) у респондентов группы «Летчик–Офицер–Семья», стаж обучения которых один год (52,2), и два года (50,3), от респондентов, стаж обучения которых три года (41,1);

– статистически значимые отличия ($p < 0,02$) у респондентов, стаж обучения которых два года, группы «Летчик–Офицер–Семья» (50,3) от респондентов группы «Летчик–Офицер» (35,5).

Более высокий уровень ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» в первые два года обучения у

курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья», чем в третий год обучения, свидетельствует об осознании сложностей установления социальных контактов в авиационных базах где будет проходить летная практика. А более высокий уровень ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» на втором году обучения у курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» чем у группы «Летчик–Офицер» свидетельствует об осознании ими своей социальной роли как будущего семьянина.

По шкале «Сохранение собственной индивидуальности» (преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости) отмечены:

– статистически значимые отличия ($p < 0,02$) у респондентов группы «Летчик–Офицер–Семья», стаж обучения которых один год (55,0) и два года (53,7), от респондентов, стаж обучения которых три года (39,5);

– статистически значимые отличия ($p < 0,05$) у респондентов, стаж обучения которых один год, группы «Летчик–Офицер–Семья» (55,0) от респондентов группы «Летчик–Офицер» (38,5);

– статистически значимые отличия ($p < 0,02$) у респондентов, стаж обучения которых два года, группы «Летчик–Офицер–Семья» (53,7), от респондентов группы «Летчик–Офицер» (33,5).

Видно, что за время обучения в училище у респондентов группы «Летчик–Офицер–Семья» происходит значимое монотонное уменьшение уровня ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности». А также респондентов группы «Летчик–Офицер–Семья» значимо отличает от группы «Летчик–Офицер», более высокий уровень ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности» в первые два года обучения.

Скорее всего, за время обучения в училище у курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» более высокий на первом на втором году обучения уровень ценностных ориентаций шкалы «Сохранение собственной индивидуальности», свидетельствует о внутренних кризисах эго-идентичности, связанной с отстаиванием собственных мнений, который преодолевается на третьем году обучения. Этот вывод подтверждается тем, что в первые два года

обучения в училище уровень ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности» у курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» остается выше, чем курсантов группы «Летчик–Офицер».

5.2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КУРСАНТОВ, КАСАЮЩИЕСЯ СФЕР РЕАЛИЗАЦИИ СВОИХ ЦЕЛЕЙ

Рассмотрим результаты анализа эмпирических данных, полученных от курсантов, касающихся ценностных ориентаций на сферы реализации своих целей, с помощью шкал «Ценностные сферы активности» МТЖЦ, для пар групп («Летчик–Семья» и «Летчик», «Офицер–Семья» и «Офицер», «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер»).

С помощью рангового анализа были выделены приоритетные сферы реализации своих жизненных целей курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик», имеющих разный стаж обучения в училище: один год, два года, три года (табл. 11).

Таблица 11

Приоритетные сферы реализации жизненных целей курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик»

Стаж курсанта	Группа «Летчик–Семья»	Группа «Летчик»
1 год обучения	«1» Сфера образования (69,3)	«1» Сфера образования (66,1)
	«2» Сфера профессиональной жизни (68,0)	«2» Сфера профессиональной жизни (64,0)
	«3» Сфера семейной жизни (60,3)	«3» Сфера семейной жизни (63,6)
2 года обучения	«1» Сфера образования (59,0)	«1» Сфера образования (58,6)
	«2» Сфера профессиональной жизни (56,6)	«2» Сфера профессиональной жизни (54,0)
	«3» Сфера физической активности (49,4)	«3» Сфера семейной жизни (51,9)
3 года обучения	«1» Сфера образования (57,0)	
	«2» Сфера профессиональной жизни (53,2)	
	«3» Сфера физической активности (46,1)	

В таблице знаком «1» обозначены приоритеты первого уровня, «2» – приоритеты второго уровня, «3» – приоритеты третьего уровня, в скобках указаны средние значения по группе.

Отметим, что три года обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» одинаковые приоритетные сферы реализации жизненных целей первого уровня «Сфера образования» и второго уровня «Сфера профессиональной жизни».

У них отмечены возрастные отличия в приоритетах третьего уровня сфер реализации своих целей. У курсантов группы «Летчик–Семья»:

- в первый год обучения приоритетна «Сфера семейной жизни»,
- во второй год обучения приоритетна «Сфера физической активности»,
- в третий год обучения приоритетна «Сфера общественной активности».

Для курсантов группы «Летчик» два года обучения приоритетной сферой третьего уровня является «Сфера семейной жизни».

Таким образом, для курсантов групп «Летчик–Семья» и «Летчик» самым важным во время обучения является учебная деятельность как подготовка к профессиональной жизни, обретение профессиональной компетентности военного летчика.

Важными для курсантов группы «Летчик–Семья» являются в начале обучения возможности общения с близкой девушкой. Так как определенность в будущем брачном партнере остается стабильной, то на втором году обучения они много внимания уделяют собственной физической активности, а на третьем году обучения перед практическими боевыми полетами много внимания уделяют общественной активности как с коллегами, так с будущим брачным партнером.

Важными для курсантов группы «Летчик» являются во время обучения знакомство с девушками, хотя возможностей в закрытой среде военного училища для этого мало. Но как показывают ответы курсантов группы «Летчик» на вопросы методик, знакомство с девушками для курсантов важно именно во время обучения в училище.

С помощью рангового анализа были выделены приоритеты ориентаций на сферы реализации жизненных целей курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер», имеющих разный стаж обучения в училище: один год, два года, три года (табл. 12). В таблице знаком «1» обозначены приоритеты первого уровня, «2» – приоритеты второго уровня, «3» – приоритеты третьего уровня, в скобках указаны средние значения по группе.

Таблица 12

Приоритетные сферы реализации жизненных целей курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер»

Стаж курсанта	Группа «Офицер–Семья»	Группа «Офицер»
1 год обучения	«1» Сфера образования (63,8)	«1» Сфера образования (67,9)
	«2» Сфера профессиональной жизни (60,8)	«2» Сфера профессиональной жизни (66,1)
	«3» Сфера увлечений (55,6)	«3» Сфера увлечений (62,4)
2 года обучения	«1» Сфера образования (66,6)	«1» Сфера образования (71,2)
	«2» Сфера профессиональной жизни (66,3)	«2» Сфера профессиональной жизни (68,4)
	«3» Сфера увлечений (62,1)	«3» Сфера физической активности (63,6)
3 года обучения	«1» Сфера образования (71,7)	«1» Сфера образования (63,4)
	«2» Сфера профессиональной жизни (68,0)	«2» Сфера профессиональной жизни (63,0)
	«3» Сфера общественной активности (60,3)	«3» Сфера общественной активности (55,3)

Отметим, что все три года обучения в училище у курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер» одинаковые приоритетные сферы реализации жизненных целей первого уровня «Сфера образования» и второго уровня «Сфера профессиональной жизни».

У них отмечены возрастные отличия в приоритетах третьего уровня сфер реализации своих целей.

У курсантов группы «Офицер–Семья»: в первый год обучения приоритетна «Сфера увлечений», во второй год обучения приоритетна «Сфера увлечений», в третий год обучения приоритетна «Сфера общественной активности».

У курсантов группы «Офицер»:

- в первый год обучения приоритетна «Сфера увлечений»,
- во второй год обучения приоритетна «Сфера физической активности»,
- в третий год обучения приоритетна «Сфера общественной активности».

Для курсантов группы «Офицер» в первый год обучения приоритет «Сфера увлечений», меняется во второй год обучения на «Сферу физической активности», а в третий год обучения – на «Сферу общественной активности».

Таким образом, для курсантов групп «Офицер–Семья» и «Офицер» самым важным во время обучения является учебная деятельность как подготовка к профессиональной жизни, обретение профессиональной компетентности военного летчика.

Важными для курсантов группы «Офицер–Семья» являются в первые два года обучения возможности хорошо проводить время свободное от занятий, в том числе возможности общения с близкой девушкой. На третьем году обучения они много внимания уделяют общественной активности как с коллегами, так с будущим брачным партнером.

Важными для курсантов группы «Офицер» являются в начале обучения возможности хорошо проводить время свободное от занятий. Их неопределенность в будущем брачном партнере мало влияет на их поиски, поэтому на втором году обучения они много внимания уделяют собственной физической активности, а на третьем году обучения перед практическими боевыми полетами много внимания уделяют общественной активности как с коллегами. Но как показывают ответы курсантов на вопросы методик, знакомство с девушками для курсантов во время обучения в училище для них неактуально, эту сферу активности они откладывают «на потом».

С помощью рангового анализа были выделены приоритеты ориентаций на сферы реализации жизненных целей курсантов групп «Летчик–Офицер –Семья» и «Летчик–Офицер», имеющих разный стаж обучения в училище (табл. 13).

В таблице знаком «1» обозначены приоритеты первого уровня, «2» – приоритеты второго уровня, «3» – приоритеты третьего уровня, в скобках указаны средние значения по группе.

Таблица 13

Приоритетные сферы реализации жизненных целей курсантов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер»

Стаж курсанта	Группа «Летчик–Офицер–Семья»	Группа «Летчик–Офицер»
1 год обучения	«1» Сфера профессиональной жизни (69,5)	«1» Сфера профессиональной жизни (62,5)
	«2» Сфера образования (65,5)	«2» Сфера образования (59,3)
	«3» Сфера общественной активности (63,0)	«3» Сфера семейной жизни (55,3)
2 года обучения	«1» Сфера профессиональной жизни (66,0)	«1» Сфера образования (52,0)
	«2» Сфера образования (65,3)	«2» Сфера семейной жизни (49,5)
	«3» Сфера увлечений (62,3)	«3» Сфера профессиональной жизни (46,5)
3 года обучения	«1» Сфера профессиональной жизни (59,6)	«1» Сфера образования (59,7)
	«2» Сфера образования (59,3)	«2» Сфера профессиональной жизни (56,0)
	«3» Сфера семейной жизни (48,2)	«3» Сфера семейной жизни (52,6)

Отметим, что все три года обучения в училище у курсантов групп «Летчик–Офицер–Семья» одинаковые приоритетные сферы реализации жизненных целей первого уровня «Сфера профессиональной жизни» и второго уровня «Сфера образования».

У них отмечены возрастные отличия в приоритетах третьего уровня сфер реализации своих целей:

- в первый год обучения приоритетна «Сфера общественной активности»,
- во второй год обучения приоритетна «Сфера увлечений»,
- в третий год обучения приоритетна «Сфера семейной жизни».

У курсантов группы «Летчик–Офицер» все три года обучения в училище одинаков набор приоритетных сфер реализации жизненных целей: «Сфера образования», «Сфера профессиональ-

ной жизни», «Сфера семейной жизни». Однако, уровень приоритетов каждый год обучения разный:

– в первый год обучения приоритет первого уровня «Сфера профессиональной жизни», второго уровня «Сфера образования», третьего уровня «Сфера семейной жизни»;

– во второй год обучения приоритет первого уровня «Сфера образования», второго уровня «Сфера семейной жизни», третьего уровня «Сфера профессиональной жизни»;

– в третий год обучения приоритет первого уровня «Сфера образования», второго уровня «Сфера профессиональной жизни», третьего уровня «Сфера семейной жизни».

Таким образом, для курсантов групп «Летчик–Офицер–Семья» и «Летчик–Офицер» существуют отличия в приоритетах сфер реализации жизненных целей.

Для курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» самым важным во время обучения является обретение профессиональной компетентности военного летчика, а к приоритетам второго уровня относится учебная деятельность. В приоритетах третьего уровня у них отмечены возрастные отличия. В первый год обучения для них важным является общественная активность как с коллегами, так с будущим брачным партнером. На втором году обучения они много внимания уделяют возможности хорошо проводить время свободное от занятий, в том числе возможности общения с близкой девушкой, а на третьем году обучения приоритетами становятся будущие брачные отношения.

Важными для курсантов группы «Летчик–Офицер» все три года обучения являются и обучение, и обретение летной компетентности, и поиски будущего брачного партнера. Особые усилия они предпринимают на втором году обучения для поиска будущего брачного партнера, скорее всего, влияет на это осознание того, что учебно-профессиональная компетентность у них сформирована, а на третьем курсе предстоит много времени уделять обретению летных способностей. Эта задача для них остается актуальной на третьем году обучения. Подтверждением этого являются ответы курсантов на вопросы методик, знакомство с девушками для курсантов во время обучения в училище для них актуально в свободное от учебы время.

РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ПЯТОЙ ГЛАВЫ

1. Получены эмпирические подтверждения гипотезы о том, что у групп курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции, существуют общие свойства и личностные особенности развития системы ценностных ориентаций на собственные жизненные цели и на сферы реализации этих целей для каждой из выделенных групп курсантов: «Летчик–Семья», «Летчик», «Офицер–Семья», «Офицер», «Летчик–Офицер–Семья», «Летчик–Офицер».

2. Общими свойствами системы ценностных ориентаций на собственные жизненные цели как главные приоритеты бытия курсантов во время обучения в училище являются цели:

– на постановку и решение задач летного обучения (шкала «Достижения»);

– на руководство морально-нравственными принципами в процессе бытия, преобладание духовных потребностей над материальными (шкала «Духовное удовлетворение»).

Общими приоритетными сферами реализации своих целей для курсантов являются:

– учебная деятельность «Сфера образования»;

– обретение профессиональной компетентности военного летчика «Сфера профессиональной жизни».

3. У курсантов группы «Летчик–Семья» существуют личностные особенности развития системы ценностных ориентаций на собственные жизненные цели и на сферы реализации этих целей.

У курсантов группы «Летчик–Семья» к основным приоритетам на третьем году обучения добавляются ценностные ориентации на установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли, скорее всего, с коллегами и будущим брачным партнером (шкала «Активные социальные контакты»).

Важными для курсантов группы «Летчик–Семья» являются в начале обучения возможности общения с близкой девушкой («Сфера семейной жизни»). Так как определенность в будущем

брачном партнере остается стабильной, то на втором году обучения они много внимания уделяют собственной физической активности, а на третьем году обучения перед практическими боевыми полетами много внимания уделяют общественной активности как с коллегами, так с будущим брачным партнером.

В первый год обучения в училище у курсантов отмеченный высокий уровень ценностных ориентаций по шкале «Собственный престиж», снижается на втором и стабилизируется на третьем году обучения, что свидетельствует о развитии осознанной необходимости соблюдать требования Уставов.

Через два года обучения у курсантов группы «Летчик–Семья» происходит:

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Развитие себя», что свидетельствует о развитии идентичности как военного летчика из-за осознания объективности оценки своих способностей педагогами и психологами училища;

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» из-за осознания необходимости установления благоприятных отношений с другими курсантами и преподавателями. У них на третьем году обучения эти контакты становятся стабильными, но возникает осознание необходимости и сложности установления хороших отношений с инструкторами в учебных авиационных базах;

За время обучения в училище у курсантов происходит

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Креативность» из-за осознания сложностей обретаемой компетентности военного летчика в части необходимости точно изучать устройство самолета, требования технологии полетов, что мало связано с реализацией собственных творческих амбиций;

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Высокое материальное положение» из-за осознания высокого материального статуса военного летчика;

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности» из-за осознания правильности выбора карьеры военного летчика, повышения адекватности самооценки.

4. У курсантов группы «Летчик» существуют личностные особенности развития системы ценностных ориентаций на собственные жизненные цели и на сферы реализации этих целей.

В первый год обучения курсантов группы «Летчик» отличаются приоритеты на материальное благополучие будущего летчика (шкала «Высокое материальное положение»).

Важными для курсантов группы «Летчик» являются во время обучения знакомство с девушками, хотя возможностей в закрытой среде военного училища для этого мало («Сфера семейной жизни»).

В первый год обучения в училище у курсантов отмеченный высокий уровень ценностных ориентаций по шкале «Собственный престиж», снижается на втором и стабилизируется на третьем году обучения, что свидетельствует о развитии осознанной необходимости соблюдать требования Уставов.

Через два года обучения у курсантов группы «Летчик–Семья» происходит:

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Развитие себя», что свидетельствует о развитии идентичности как военного летчика из-за осознания объективности оценки своих способностей педагогами и психологами училища;

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» из-за осознания необходимости установления благоприятных отношений с другими курсантами и преподавателями. У них на третьем году обучения эти контакты становятся стабильными, но возникает осознание необходимости и сложности установления хороших отношений с инструкторами в учебных авиационных базах;

За время обучения в училище у курсантов происходит

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Креативность» из-за осознания сложностей обретаемой компетентности военного летчика в части необходимости точно изучать устройство самолета, требования технологии полетов, что мало связано с реализацией собственных творческих амбиций;

- снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Высокое материальное положение» из-за осознания высокого материального статуса военного летчика;

– снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности» из-за осознания правильности выбора карьеры военного летчика, повышения адекватности самооценки.

5. У курсантов группы «Офицер–Семья» существуют личностные особенности развития системы ценностных ориентаций на собственные жизненные цели и на сферы реализации этих целей.

У курсантов группы «Офицер–Семья» к стабильным приоритетам относятся ориентации, связанные с защитой своей неповторимости и независимости (шкала «Сохранение собственной индивидуальности»). Для них также приоритетны ценностные ориентации на установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли, скорее всего, с коллегами и будущим брачным партнером (шкала «Активные социальные контакты»).

Важными для курсантов группы «Офицер–Семья» являются в первые два года обучения возможности хорошо проводить время свободное от занятий, в том числе возможности общения с близкой девушкой («Сфера увлечений»). На третьем году обучения они много внимания уделяют общественной активности как с коллегами, так с будущим брачным партнером («Сфера общественной активности»).

В первый год обучения у курсантов группы «Офицер–Семья» отмечен низкий уровень ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты» из-за того, что отношения с другими курсантами и преподавателями для них являются нормальными; на третьем году обучения происходит повышение ценностных ориентаций по этой шкале из-за осознания необходимости и сложности установления отношений с инструкторами в учебных авиационных базах.

За время обучения у курсантов группы «Офицер–Семья» происходит повышение уровня ценностных ориентаций по шкале «Сохранение собственной индивидуальности» из-за осознания необходимости самостоятельного участия в выборе авиационной базы для практических полетов.

6. У курсантов группы «Офицер» существуют личностные особенности развития системы ценностных ориентаций на собственные жизненные цели и на сферы реализации этих целей.

У курсантов группы «Офицер» к приоритетам относятся ориентации, связанные с защитой своей неповторимости и независимости (шкала «Сохранение собственной индивидуальности»).

Важными для курсантов группы «Офицер» являются в начале обучения возможности хорошо проводить время свободное от занятий («Сфера увлечений»). Их неопределенность в будущем брачном партнере мало влияет на их поиски, поэтому на втором году обучения они много внимания уделяют собственной физической активности («Сфера физической активности»), а на третьем году обучения перед практическими боевыми полетами много внимания уделяют общественной активности с коллегами («Сфера общественной активности»). Знакомство с девушками для курсантов во время обучения в училище для них неактуально, эту сферу активности они откладывают «на потом».

За время обучения в училище у курсантов группы «Офицер» происходит снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Достижение» из-за осознания сложности карьеры военного Офицера, но эти ориентиры остаются приоритетными.

На третьем году обучения у курсантов происходит снижение уровня ценностных ориентаций по шкале «Духовное удовлетворение» из-за осознания сложностей обретаемой компетентности военного Офицера, в том числе, сложностей предстоящих учебных полетов на боевых самолетах.

7. У курсантов группы «Летчик-Офицер–Семья» существуют личностные особенности развития системы ценностных ориентаций на собственные жизненные цели и на сферы реализации этих целей.

У курсантов группы «Летчик-Офицер–Семья» к стабильным приоритетам относятся ориентации на защиту своей неповторимости и независимости (шкала «Сохранение собственной индивидуальности»), на установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли,

скорее всего, с коллегами по военной службе (шкала «Сфера общественной активности»).

Для курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» в первый год обучения для них важным является общественная активность как с коллегами, так с будущим брачным партнером («Сфера общественной активности»). На втором году обучения они много внимания уделяют возможности хорошо проводить время свободное от занятий, в том числе возможности общения с близкой девушкой («Сфера увлечений»), а на третьем году обучения приоритетами становятся будущие брачные отношения («Сфера семейной жизни»).

У курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» отмечен в первый год, чем в третий год обучения, более высокий уровень ценностных ориентаций по шкале «Развитие себя» из-за завышенной самооценки своих индивидуальных особенностей в начале обучения и близкой к адекватной в конце обучения.

У курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» в первые два года выше, чем в третий год обучения, уровень ценностных ориентаций по шкале «Духовное удовлетворение» из-за чувства радости от поступления в училище и осознания сложностей профессии военного летчика перед самостоятельными полетами на боевых самолетах в третий год обучения.

У курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» в первые два года обучения у курсантов высокий уровень ценностных ориентаций по шкале «Активные социальные контакты», уменьшается в третий год обучения, что свидетельствует об осознании сложностей установления социальных контактов в авиационных базах где будет проходить летная практика.

У курсантов группы «Летчик–Офицер–Семья» за время обучения в училище у курсантов более высокий на первом на втором году обучения уровень ценностных ориентаций шкалы «Сохранение собственной индивидуальности», свидетельствует о внутренних кризисах эго-идентичности, связанной с отстаиванием собственных мнений, который преодолевается на третьем году обучения.

8. У курсантов группы «Летчик–Офицер» существуют личностные особенности развития системы ценностных ориентаций

на собственные жизненные цели и на сферы реализации этих целей.

У курсантов группы «Летчик–Офицер»к приоритетам относятся ориентации на материальное обеспечение военнослужащего (шкала «Высокое материальное положение»).

Важными для курсантов группы «Летчик–Офицер» все три года обучения являются поиски будущего брачного партнера («Сфера семейной жизни»). Особые усилия они предпринимают на втором году обучения для поиска будущего брачного партнера, скорее всего, влияет на это осознание того, что учебно-профессиональная компетентность у них сформирована, а на третьем курсе предстоит много времени уделять обретению летных способностей. Эта задача для них остается актуальной на третьем году обучения. Знакомство с девушками для курсантов актуально в свободное от учебы время.

На втором году обучения у курсантов группы «Летчик–Офицер» отмечен уровень ценностных ориентаций по шкале «Развитие себя» , то есть у них становится адекватной самооценка своих индивидуальных особенностей.

Также, на втором году обучения у курсантов группы «Летчик–Офицер» отмечен низкий уровень ценностных ориентаций по шкале «Духовное удовлетворение» из-за осознания сложностей профессии военного летчика.

6. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ, КАСАЮЩИЕСЯ АКТУАЛИЗАЦИИ СОБСТВЕННОГО Я

В главе представлены эмпирические подтверждения гипотезы о том, что у групп курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции, можно выделить особенности развития личности, касающиеся актуализации собственного Я.

Схема получения эмпирических подтверждений гипотезы следующая.

1. Анализировались данные полученные по шкале «Компетентность во времени» самоактуализационного теста (САТ), для групп «Летчик–Семья», «Летчик», «Офицер–Семья», «Офицер», «Летчик–Офицер–Семья», «Летчик–Офицер».

С помощью рангового анализа выявлены особенности развития внутренней позиции личности, связанные с ориентирами во времени, позволили дополнить теоретическую модель ориентиров внутренней позиции курсанта, эмпирически обоснованным компонентом – ориентирами курсанта во времени.

Внутренняя позиция личности курсанта содержит основные ориентиры бытия, основными из которых являются:

- ориентиры на становление профессиональной субъектности, в том числе на летную деятельность и на военную службу;
- ориентиры на обретение семейной идентичности, имеющие статусы определенности и неопределенности создания собственной семьи;
- ориентиры во времени, которые отличаются по уровням осознания перспектив собственного бытия, осознания границ своего будущего.

2. Выборочная совокупность была разделена на группы курсантов, соответствующие уровням ориентиров во времени. Рабочие наименования групп респондентов: группа «Ориентиры на работу», группа «Ориентиры на диплом», группа «Ориентиры на сессию».

3. Был проведен анализ содержания самоактуализационных тенденций развития внутренней позиции личности курсантов для групп, различающихся уровнем ориентации во времени. рассмат-

ривались значения шкал САТ для групп курсантов, имеющих разный стаж обучения в училище (один год, два года, три года) и различные ориентиры во времени и («Ориентиры на работу», «Ориентиры на диплом», «Ориентиры на сессию»).

Для получения эмпирических фактов об особенностях развития личности курсантов использовались метод поперечных возрастных срезов, математические методы, в том числе критерии сравнения, двухфакторный дисперсионный анализ.

5.1. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ, КАСАЮЩИЕСЯ ОРИЕНТИРОВ ВО ВРЕМЕНИ

В процессе анализа, были упорядочены эмпирические значения, полученные по шкале «Компетентность во времени» САТ, для групп «Летчик–Семья», «Летчик», «Офицер–Семья», «Офицер», «Летчик–Офицер–Семья», «Летчик–Офицер» (рис. 5.1).

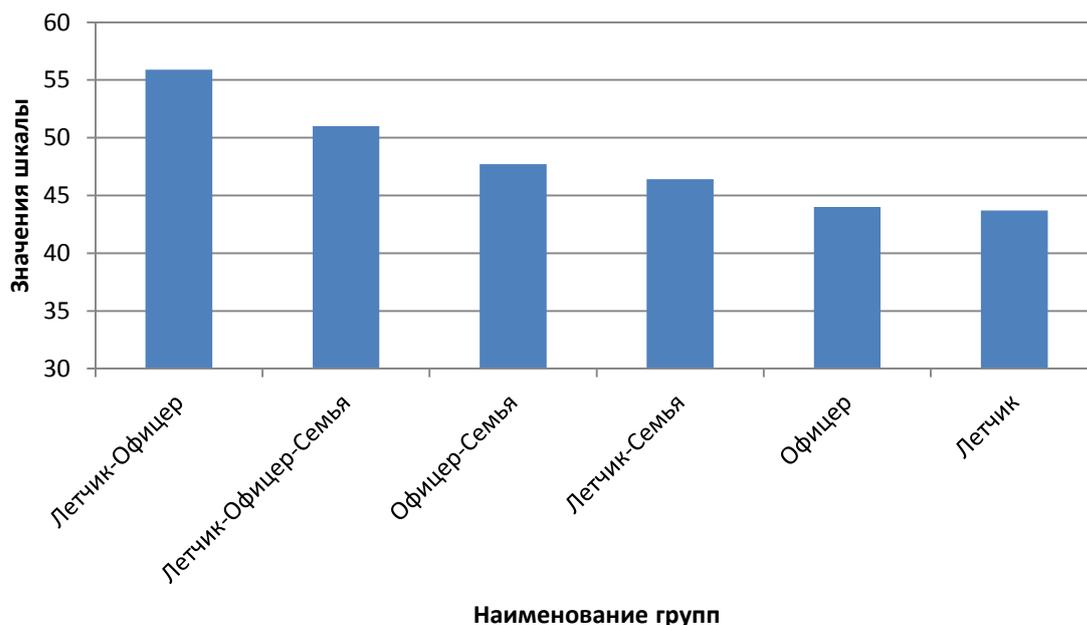


Рис. 5.1. Значения по шкале «Компетентность во времени» САТ

Из рис. 4.10 видно, что у групп «Летчик–Офицер» и «Летчик–Офицер–Семья» самые высокие значения по шкале «Компетентность во времени» САТ. У групп «Офицер–Семья» и «Летчик–Семья» – средние, у групп «Летчик» и «Офицер» – самые низкие значения по шкале «Компетентность во времени» САТ.

Причем, статистически значимо ($p < 0,04$) отличаются значения по шкале «Компетентность во времени» САТ группы «Летчик–Офицер» (55,9) от групп «Летчик–Семья» (46,4), «Офицер» (44,0), «Летчик» (43,7). А также ($p < 0,09$) группы «Летчик–Офицер–Семья» (51,0) от групп «Офицер» (44,0), «Летчик» (43,7).

Обобщим полученные статистические факты.

У курсантов со сбалансированной профессиональной субъектностью (группа «Летчик–Офицер» и группа «Летчик–Офицер–Семья») отмеченный более высокий, чем у других групп, уровень значений шкале «Компетентность во времени» САТ. Следовательно, у них более, чем у других групп, развиты способности переживать настоящий момент своей жизни во всей ее полноте, то есть ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. У них самый высокий, чем у других курсантов уровень актуализации собственного Я, во времени они ориентируются на будущую службу как военного летчика, а учеба является средством для этого.

У курсантов с односторонне ориентированной профессиональной субъектностью и со статусом определенности семейной идентичности (группа «Летчик–Семья» и группа «Офицер–Семья») отмечен средний уровень значений шкале «Компетентность во времени» САТ. Следовательно, у них, с одной стороны, слабо развиты способности переживать настоящий момент своей жизни во всей ее полноте, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, с другой стороны, у курсантов этих групп восприятие своего жизненного пути уже не дискретное. У них средний уровень актуализации собственного Я, во времени они ориентируются на окончание училища, получение диплома военного летчика.

У курсантов с односторонне ориентированной профессиональной субъектностью и со статусом неопределенности семейной идентичности (группа «Летчик» и группа «Офицер») отмечен более низкий, чем у других групп, уровень значений шкале «Компетентность во времени» САТ. Следовательно, у курсантов этих групп дискретное восприятие своего жизненного пути, настоящее для него – фатальное следствие прошлого или подго-

товка к будущей «настоящей жизни». У них самый низкий, чем у других курсантов, уровень актуализации собственного Я, во времени они ориентируются на решение задач сегодняшнего дня, на подготовку к предстоящей сессии.

Таким образом, базируясь на полученных эмпирических обобщениях можно считать, что во внутренней позиции личности вместе с ориентирами профессиональной субъектности и семейной идентичности существует еще одна группа ориентиров – ориентиры во времени.

Категория «Время» имеет статический и динамический смыслы представлений человека как субъекта бытия, как понимания человеком реального времени.

С одной стороны, существует представление человека о времени как динамической характеристике бытия, с другой – время признается статическим для определенных промежутков жизни, вносит устойчивое представление о бытии человека¹.

Для личности курсанта как субъекта бытия отношение ко времени актуализируется в ситуации профессионального обучения, который он осуществляет сегодня для того, чтобы что-то изменилось в его будущем бытие. Внутренняя позиция личности курсанта, его внутренний мир состоит из ориентиров бытия человека, для описания которых «время» вместе с «пространством» и «смыслом» является одной из основных категорий бытия человека, наполненных как объективным, так и личностным смыслом.

Объективная сущность категории «время» дает возможность человеку ввести для любого предмета объективного мира его временное положение, а вместе с категорией «пространство» установить его координаты в мире². В настоящем исследовании точка отсчета системы координат – сам курсант.

Ориентиры курсанта во времени представляются в модели осознания времени «Настоящее – Будущее», имеющее для лично-

¹ Некрасов С.Д. Компетентность бытия человека как фактор актуализации его представлений о времени в ситуации выбора // Личность как субъект организации времени своей жизни / Отв. ред. З.И. Рябикина, П.Н. Ермаков. Краснодар, 2008.

² Там же.

сти курсанта содержательный смысл и ценностное отношение, проявляемые в осознании границ своего будущего. Эмпирически установлено, что ориентиры внутренней позиции курсантов во времени отличаются по уровням осознания перспектив собственного бытия, осознания границ своего будущего.

Осознанной границей своего будущего для части курсантов является ближайшая сессия, сдать экзамены и получить зачеты на этой сессии для них является важным ориентиром бытия.

Границами своего будущего для других курсантов является время получения диплома, завершения обучения, диплом военного летчика и создания собственной семьи для них является основной целью.

И, наконец, есть курсанты осознающие собственные перспективы как военного летчика, так создания собственной семьи, они ориентированы на будущую работу.

Полученные эмпирические факты позволяют дополнить модель ориентиров внутренней позиции курсанта, его ориентирами во времени. Обновленная модель внутренней позиции личности курсанта представлена на рис. 5.2.

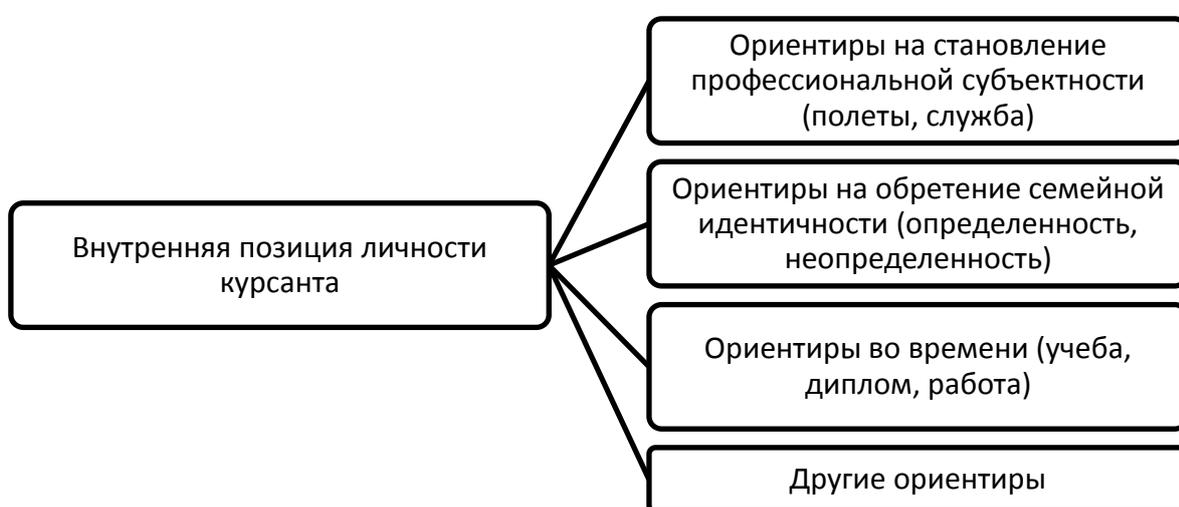


Рис. 5.2. Дополненная модель внутренней позиции личности курсанта

Отталкиваясь от этой модели, можно классифицировать выборочную совокупность на три группы курсантов, различающихся ориентирами во времени.

В первую группу попадут курсанты, которые ориентируются на будущую службу как военного летчика независимо от ориентиров семейной идентичности, а учеба является средством для этого. У них самый высокий, чем у других курсантов уровень актуализации собственного Я, самые широкие ориентиры во времени. Рабочее наименование – **группа «Ориентиры на работу»**.

Во вторую группу попадут курсанты, которые имеют ориентируются на получение образования военного летчика, на окончание училища, получение диплома военного летчика и создание собственной семьи для них главные цели бытия. У них средний уровень актуализации собственного Я. Рабочее наименование – **группа «Ориентиры на диплом»**.

В третью группу попадут курсанты, ориентиры во времени которых ограничены сроками ближайшей сессии, сдать экзамены и получить зачеты для них является важным ориентиром бытия. У них самый низкий, чем у других курсантов уровень актуализации собственного Я. Рабочее наименование – **группа «Ориентиры на сессию»**.

5.2. САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ

Был проведен анализ содержания самоактуализационных тенденций развития внутренней позиции личности для групп курсантов, различающихся уровнем ориентации во времени.

Для выявления самоактуализационных тенденций развития личности курсантов анализировались данные самоактуализационного теста (САТ):

– для групп курсантов, различающихся ориентирами во времени и («Ориентиры на работу», «Ориентиры на диплом», «Ориентиры на сессию»);

– для групп курсантов, имеющих разный стаж обучения в училище (один год, два года, три года);

– отдельно по каждой шкале САТ с помощью двухфакторного дисперсионного анализа, с факторами: стаж курсанта и уровень ориентиров во времени.

Рассмотрим эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов, полученные по шкале «Поддержка» (рис. 5.3).

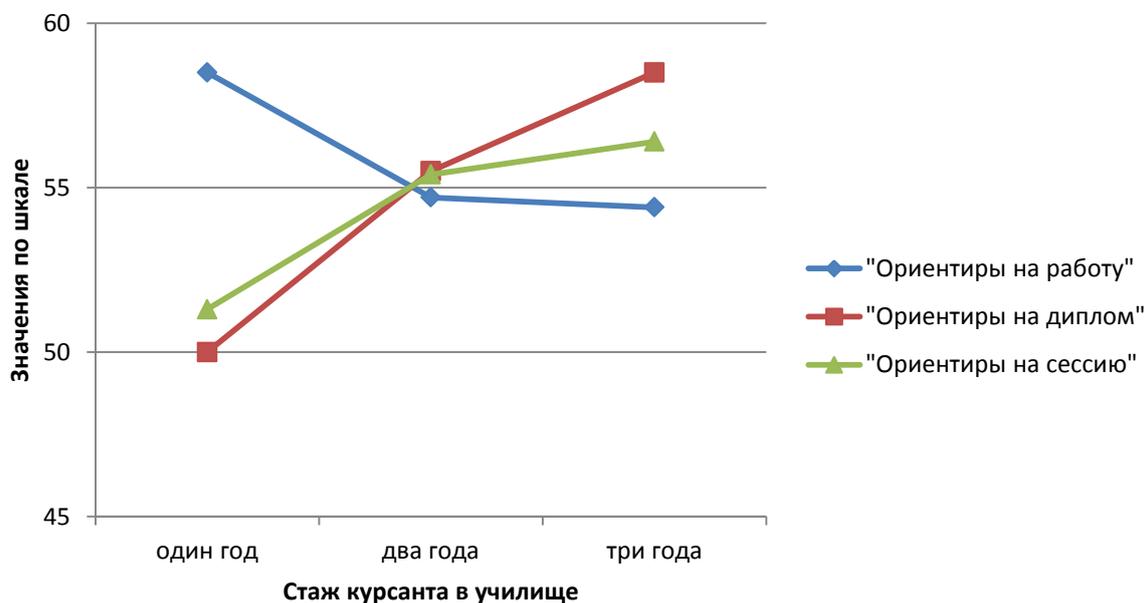


Рис. 5.3. Поперечно-возрастные срезы значений по шкале «Поддержка»
Статистические факты.

В первый год обучения по шкале «Поддержка» значения статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значения у группы «Ориентиры на работу» (58,5) от значений группы «Ориентиры на диплом» (50,0), и группы «Ориентиры на сессию» (51,3).

У группы «Ориентиры на диплом» по шкале «Поддержка» статистически значимо ($p < 0,02$) отличаются значения в первый год обучения (50,0) от значений во второй год обучения (55,8), и в третий год обучения (58,5).

В процессе обучения значения по шкале «Поддержка»:

- у группы «Ориентиры на работу» монотонно уменьшаются;
- у группы «Ориентиры на диплом» монотонно растут;
- у группы «Ориентиры на сессию» монотонно растут.

Подытожим.

У группы «Ориентиры на работу» в процессе обучения в училище уменьшаются с высоких до нормальных показатели по шкале «Поддержка», что свидетельствует об усилении понимания необходимости ограничивать уровень своей независимости и стремления приводить его в согласовании с нормами бытия в училище, росте осознания необходимости согласования соб-

ственных амбиций с выполнением инструкций и требований полетов. То есть у них происходит осознание необходимости «разумного конформизма» в работе военного летчика.

У группы «Ориентиры на диплом» в процессе обучения в училище растут со нормальных до высоких показатели по шкале «Поддержка», что свидетельствует о росте независимости, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями и принципами для успешного обучения теории полетов на самолете.

У группы «Ориентиры на сессию» в процессе обучения в училище растут со нормальных до высоких показатели по шкале «Поддержка», что свидетельствует о росте независимости, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями и принципами для успешного изучения теории полетов на самолете.

Рассмотрим эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов, полученные по шкале «Ценностные ориентации» (рис. 5.4).

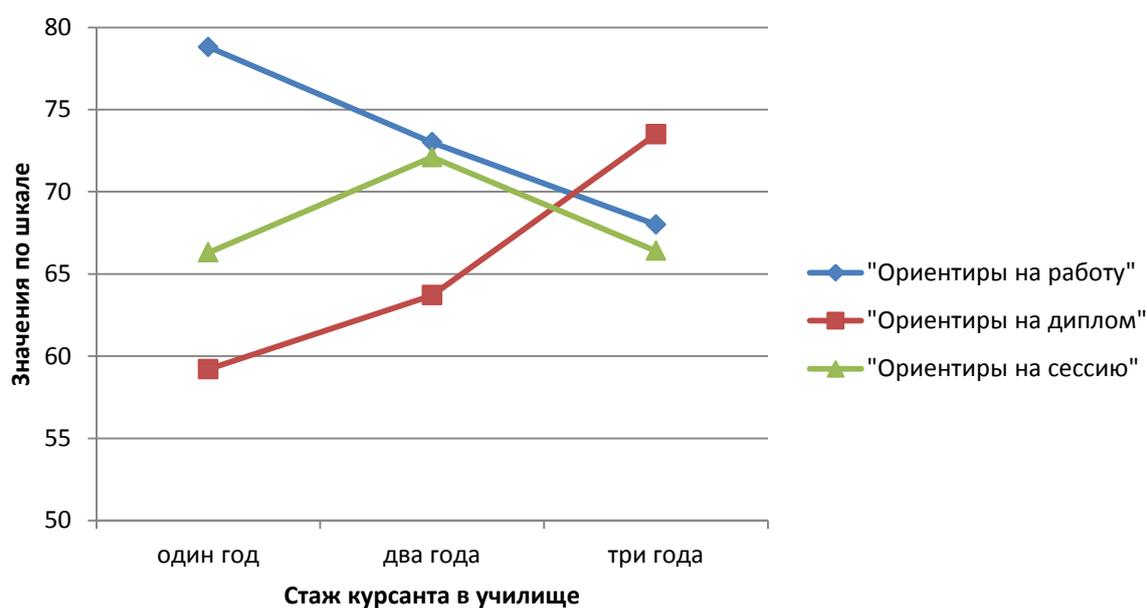


Рис. 5.4. Поперечно-возрастные срезы значений по шкале «Ценностные ориентации»

Статистические факты.

У группы «Ориентиры на диплом» по шкале «Ценностные ориентации» статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значе-

ния в первый год обучения (59,2) от значений в третий год обучения (73,5).

В первый год обучения по шкале «Ценностные ориентации» статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значения у группы «Ориентеры на работу» (78,8) от значений группы «Ориентеры на диплом» (66,3).

Во второй год обучения по шкале «Ценностные ориентации» статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значения группы «Ориентеры на диплом» (63,7) от значений группы «Ориентеры на сессию» (72,1).

В процессе обучения значения по шкале «Ценностные ориентации»:

- у группы «Ориентеры на работу» монотонно уменьшаются;
- у группы «Ориентеры на диплом» монотонно растут;
- у группы «Ориентеры на сессию» меняются волнообразно.

Подытожим.

У группы «Ориентеры на работу» в процессе обучения в училище уменьшаются с высоких до нормальных показатели по шкале «Ценностные ориентации», что свидетельствует об уменьшении ценности собственного Я в самосознании курсантов группы, скорее всего, их самооценка изменяется от завышенной к адекватной.

У группы «Ориентеры на диплом» в процессе обучения в училище растут со нормальных до высоких показатели по шкале «Ценностные ориентации», что свидетельствует о росте ценности собственного Я в самосознании курсантов группы, скорее всего, их самооценка изменяется и повышается к окончанию училища, становится завышенной.

У группы «Ориентеры на сессию» в процессе обучения в училище значения по шкале «Ценностные ориентации» меняются волнообразно, пик значений приходится на второй год обучения. Скорее всего, на втором году лучше чем на первом году обучения они осознают свою способность успешно выдерживать аттестационные испытания сессии, собственную учебную компетентность. А на третьем году обучения, ценности собственного Я снижаются, скорее всего, из-за предстоящего распределения в авиационные базы, где предстоит развивать способность успешно

выдерживать аттестационные испытания связанные с практикой самостоятельного пилотирования боевого самолета.

Рассмотрим эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов, полученные по шкале «Гибкость поведения» (рис. 5.5).

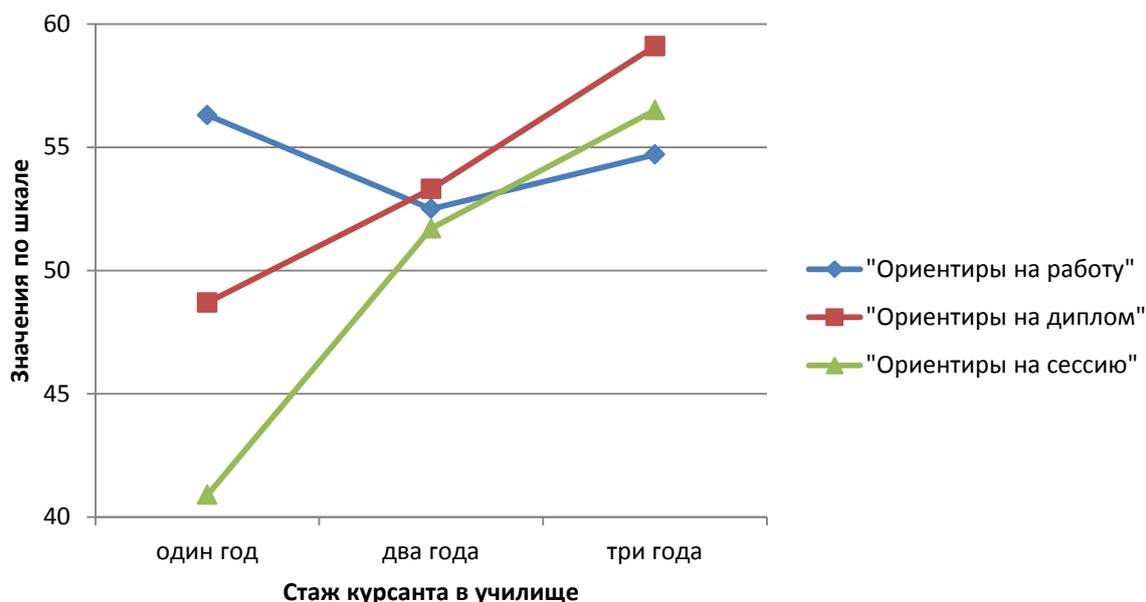


Рис. 5.5. Поперечно-возрастные срезы значений по шкале «Гибкость поведения»

Статистические факты.

У группы «Ориентиры на диплом» по шкале «Гибкость поведения» статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значения в первый год обучения (48,7) от значений в третий год обучения (59,1).

У группы «Ориентиры на сессию» по шкале «Гибкость поведения» статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются значения в первый год обучения (40,9) от значений во второй год обучения (51,7), и от значений в третий год обучения (56,5).

В первый год обучения по шкале «Гибкость поведения» статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значения у группы «Ориентиры на работу» (56,3) от значений группы «Ориентиры на диплом» (48,7), и от значений группы «Ориентиры на сессию» (40,9).

В процессе обучения значения по шкале «Гибкость поведения»:

– у группы «Ориентиры на работу» меняются волнообразно;
– у групп «Ориентиры на диплом» и «Ориентиры на сессию» монотонно растут.

Подытожим.

У группы «Ориентиры на работу» в процессе обучения в училище значения по шкале «Гибкость поведения» меняются волнообразно, самое низкое значение приходится на второй год обучения. Скорее всего, они испытывают на втором году большие, чем на первом году обучения, сложности в реализации своих ценностей во взаимодействии с курсантами и преподавателями. А на третьем году обучения, у них повышается степень гибкости поведения, уровень способности адекватно реагировать на ситуации в училище.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на диплом» растут со нормальных до высоких значения по шкале «Гибкость поведения», что свидетельствует о повышении степени гибкости поведения, уровня способности адекватно реагировать на ситуации в училище, скорее всего, уровень коммуникативной компетентности повышается в процессе обучения в училища.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на сессию» растут со нормальных до высоких значения по шкале «Гибкость поведения», что свидетельствует о повышении степени гибкости поведения, уровня способности адекватно реагировать на ситуации в училище, скорее всего, уровень коммуникативной компетентности повышается в процессе обучения в училища.

Значения по шкале «Сензитивности к себе» в процессе обучения в каждой группе курсантов статистически значимо не изменяются, и имеют нормальный уровень (54,1).

То есть, многие курсанты имеют нормальный уровень рефлексии своих чувств, осознания потребностей своего бытия в училище.

Рассмотрим эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов, полученные по шкале «Спонтанность» (рис. 5.6).

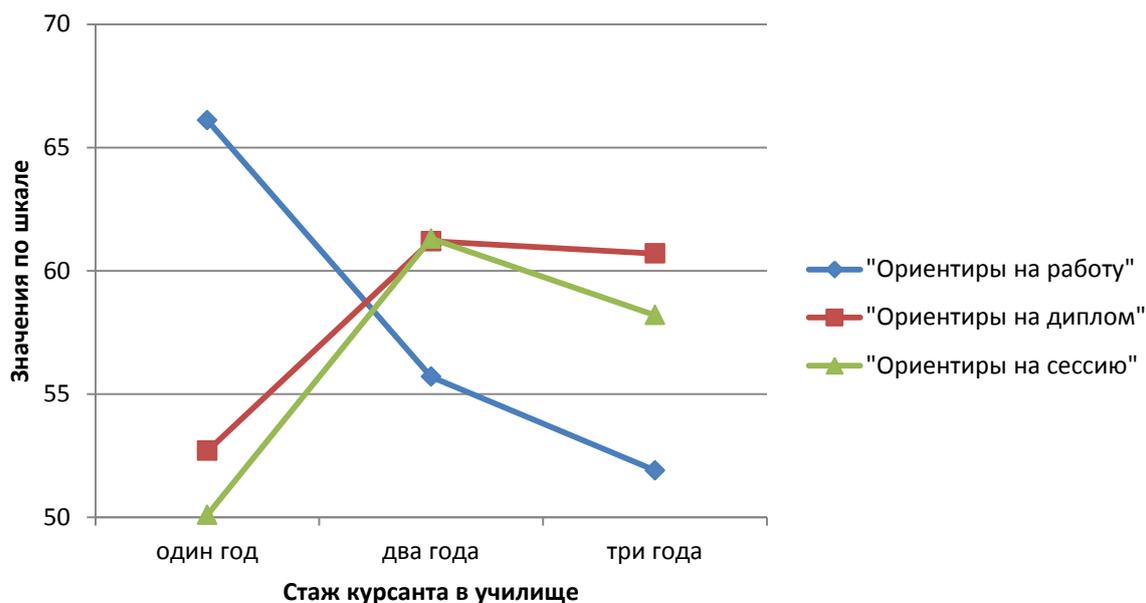


Рис. 5.6. Поперечно-возрастные срезы значений по шкале «Спонтанность»
Статистические факты.

У группы «Ориентиры на работу» по шкале «Спонтанность» статистически значимо ($p < 0,03$) отличаются значения в первый год обучения (66,1) от значений в третий год обучения (51,9).

У группы «Ориентиры на диплом» по шкале «Спонтанность» статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значения в первый год обучения (52,7) от значений во второй год обучения (61,2).

У группы «Ориентиры на сессию» по шкале «Спонтанность» статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются значения в первый год обучения (50,1) от значений во второй год обучения (61,3).

В первый год обучения по шкале «Спонтанность» статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значения у группы «Ориентиры на работу» (66,1) от значений группы «Ориентиры на диплом» (52,7), и от значений группы «Ориентиры на сессию» (50,1).

В процессе обучения значения по шкале «Спонтанность»:

- у группы «Ориентиры на работу» монотонно уменьшаются;
- у групп «Ориентиры на диплом» и «Ориентиры на сессию» меняются волнообразно.

Подытожим.

У группы «Ориентиры на работу» в процессе обучения в училище значения по шкале «Спонтанность» уменьшаются от высоких до нормальных. Скорее всего, резкое снижение уровня

способности курсанта спонтанно и непосредственно выражать свои чувства в процессе обучения можно объяснить осознанием необходимости сдерживать себя в различных ситуациях бытия в училище.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на диплом» значения по шкале «Спонтанность» растут со нормальных до высоких с первого до второго года обучения и остаются высокими на третьем году обучения, скорее всего, потому, что к завершению обучения способность курсанта спонтанно и непосредственно выражать свои чувства становится для него нормой.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на сессию» значения по шкале «Спонтанность» растут со нормальных до высоких с первого до второго года обучения и остаются высокими на третьем году обучения, скорее всего, потому, что к завершению обучения способность курсанта спонтанно и непосредственно выражать свои чувства становится для него нормой.

Рассмотрим эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов, полученные по шкале «Самоуважение» (рис. 5.7).

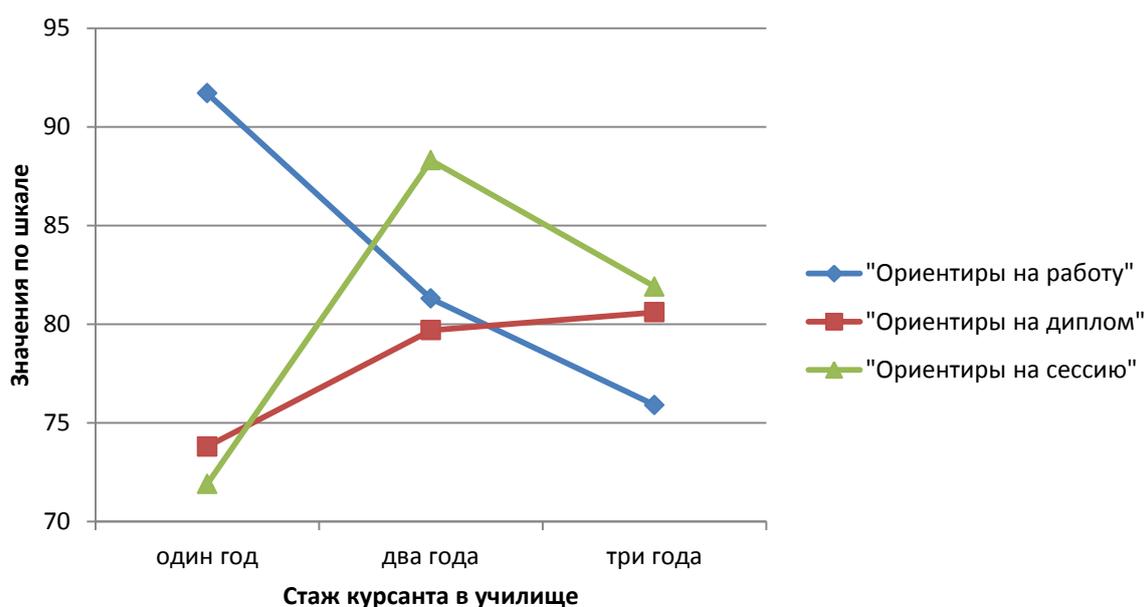


Рис. 5.7. Поперечно-возрастные срезы значений по шкале «Самоуважение»

Статистические факты.

У группы «Ориентиры на работу» по шкале «Самоуважение» статистически значимо ($p < 0,04$) отличаются значения в первый год обучения (91,7) от значений в третий год обучения (75,9).

У группы «Ориентиры на сессию» по шкале «Самоуважение» статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются значения в первый год обучения (71,9) от значений во второй год обучения (88,3), и статистически значимо ($p < 0,09$) отличаются от значений в третий год обучения (81,9).

В первый год обучения по шкале «Самоуважение» статистически значимо ($p < 0,02$) отличаются значения у группы «Ориентиры на диплом» (52,7) от значений группы «Ориентиры на сессию» (42,2).

Во второй год обучения по шкале «Самоуважение» статистически значимо ($p < 0,03$) отличаются значения у группы «Ориентиры на работу» (91,7) от значений группы «Ориентиры на диплом» (73,8), и статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются от значений группы «Ориентиры на сессию» (71,9).

В процессе обучения значения по шкале «Самоуважение»:

- у группы «Ориентиры на работу» монотонно убывают;
- у группы «Ориентиры на диплом» монотонно растут;
- у группы «Ориентиры на сессию» меняются волнообразно.

Подытожим.

У группы «Ориентиры на работу» в процессе обучения в училище значения по шкале «Самоуважение» снижаются от очень высоких до просто высоких. Скорее всего, на первом году обучения они у них завышенный уровень самоуважения из-за того, что достигнута главная после окончания школы цель поступить в летное военное училище. А на третьем году обучения ценность своих достоинств несколько снижается (но остается высокой), так как им предстоит практика самостоятельного пилотирования боевого самолета, соответствующие способности еще предстоит обрести, но они осознают, что это им по силам.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на диплом» значения по шкале «Самоуважение» монотонно растут но остаются приблизительно одинаково высокими, скорее

всего, потому, что к завершению обучения способность курсанта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них остается высокой в связи с успешностью обретения учебной компетентности.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на сессию» меняются волнообразно, пик значений приходится на второй год обучения. Скорее всего, на втором году лучше чем на первом году обучения они осознают способность ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них, так как преодолены личностные затруднения в подготовке и сдаче сессии. А на третьем году обучения ценность своих достоинств снижается (но остается высокой), так как способность курсанта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них становится для него нормой.

Рассмотрим эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов, полученные по шкале «Самопринятие» (рис. 5.8).

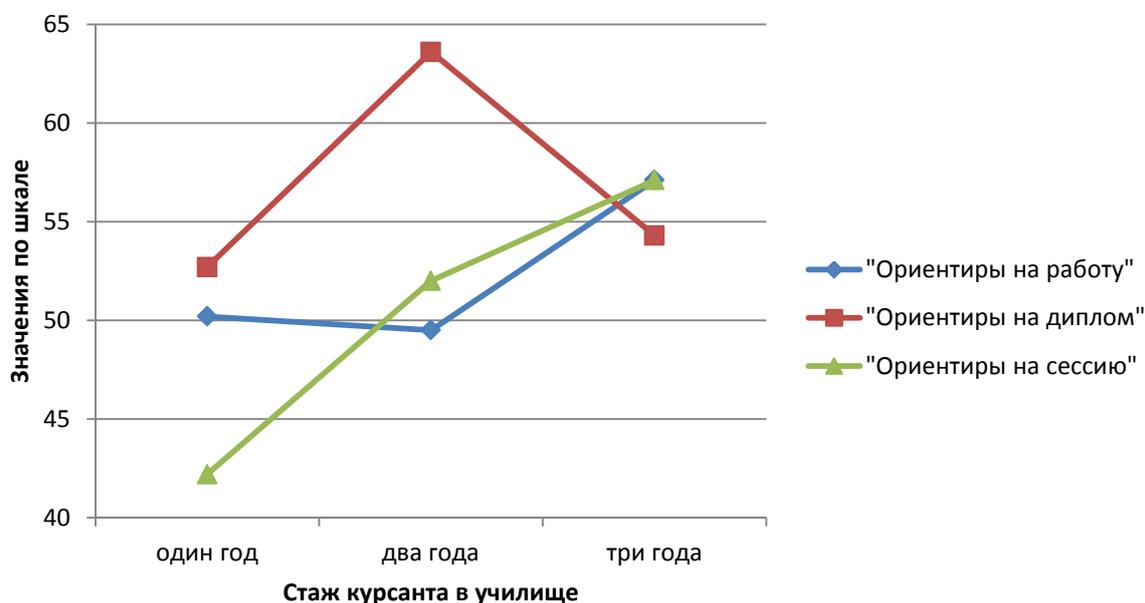


Рис. 5.8. Поперечно-возрастные срезы значений по шкале «Самопринятие»

Статистические факты.

У группы «Ориентиры на диплом» по шкале «Самопринятие» статистически значимо ($p < 0,02$) отличаются значения в

первый год обучения (52,7) от значений во второй год обучения (63,6).

У группы «Ориентиры на сессию» по шкале «Самопринятие» статистически значимо ($p < 0,04$) отличаются значения в первый год обучения (42,2) от значений во второй год обучения (52,0), и статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются от значений в третий год обучения (57,1).

В первый год обучения по шкале «Самопринятие» статистически значимо ($p < 0,02$) отличаются значения у группы «Ориентиры на диплом» (52,7) от значений группы «Ориентиры на сессию» (42,2).

Во второй год обучения по шкале «Самопринятие» статистически значимо ($p < 0,03$) отличаются значения у группы «Ориентиры на работу» (49,5) от значений группы «Ориентиры на диплом» (63,6), а группы «Ориентиры на диплом» (63,6) статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются от значений группы «Ориентиры на сессию» (52,0).

В процессе обучения значения по шкале «Самопринятие»:

- у группы «Ориентиры на работу» меняются волнообразно;
- у группы «Ориентиры на диплом» приблизительно одинаковые первые два года обучения, растут на третьем году обучения;

- у группы «Ориентиры на сессию» монотонно растут.

Подытожим.

У группы «Ориентиры на работу» в процессе обучения в училище значения по шкале «Самопринятие» меняются волнообразно, пик значений приходится на второй год обучения. Скорее всего, на втором году лучше чем на первом году обучения они осознают себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним. А на третьем году обучения ценность себя снижается, так как им предстоит практика самостоятельного пилотирования боевого самолета, соответствующие способности еще предстоит обрести.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на диплом» значения по шкале «Самопринятие» в первые два года обучения являются нормальными и на третьем году обучения растут до высоких, скорее всего, потому, что к завер-

шению обучения у курсанта осознание себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним, становится высокой в связи с завершением теоретической подготовки.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на сессию» монотонный рост от нормальных до высоких значений по шкале «Самопринятие», скорее всего, потому, что к завершению обучения у курсанта осознание себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним, становится для него нормой, из-за успешного овладения теорией полетов.

Рассмотрим эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов, полученные по шкале «Представление о природе человека» (рис. 5.9).

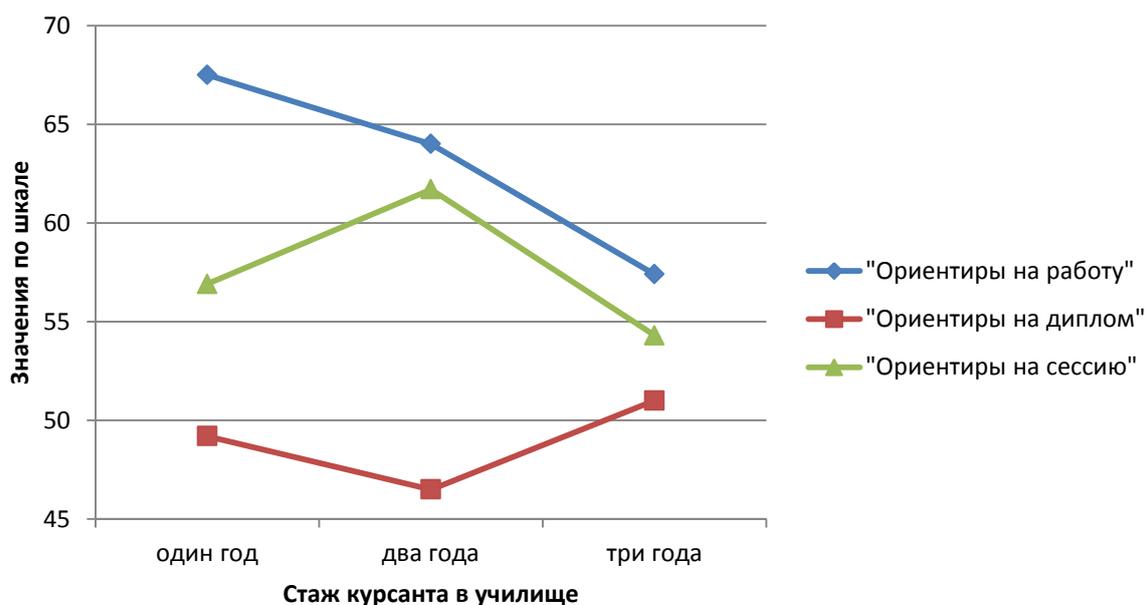


Рис. 5.9. Поперечно-возрастные срезы значений по шкале «Представление о природе человека»

Статистические факты.

В первый год обучения по шкале «Представление о природе человека» статистически значимо ($p < 0,03$) отличаются значения у группы «Ориентиры на работу» (67,5) от значений группы «Ориентиры на диплом» (49,2).

Во второй год обучения по шкале «Представление о природе человека» статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются значения у группы «Ориентиры на работу» (64,0) от значений группы «Ориентиры на диплом» (46,5), а группы «Ориентиры на диплом» (46,5) статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются от значений группы «Ориентиры на сессию» (61,7).

В процессе обучения значения по шкале «Представление о природе человека»:

– у группы «Ориентиры на работу» монотонно уменьшаются;

– у групп «Ориентиры на диплом» и группы «Ориентиры на сессию» меняются волнообразно.

Подытожим.

У группы «Ориентиры на работу» в процессе обучения в училище значения по шкале «Представление о природе человека» остаются стабильно высокими (уменьшение статистически незначимое), то есть у курсантов высокая степень склонности воспринимать природу человека в целом как положительную, они считают, что «люди в своей массе скорее добры». Скорее всего, они осознают пространство бытия военного летчика как самое лучшее для них, как причастность к «миру небожителей».

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на диплом» уровень значений по шкале «Представление о природе человека» в первые два года обучения ниже, чем у группы «Ориентиры на работу», и являются стабильно нормальными в процессе обучения. Значит, у них более взвешенное, чем у курсантов группы «Ориентиры на работу», самооценка пространства бытия военного летчика.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на сессию» уровень значений по шкале «Представление о природе человека» в первый год обучения ниже, чем у группы «Ориентиры на работу», и являются стабильно высокими в процессе обучения. Значит, у них завышенная самооценка пространства бытия военного летчика.

Значения по шкале «Синергия» в процессе обучения в каждой группе курсантов статистически значимо не изменяются, и имеют высокий уровень (56,8).

То есть, многие курсанты имеют высокий уровень способности к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связи противоположностей, таких как добро и зло, тело и дух, осознания сложностей и противоречий своего бытия в училище.

Значения по шкале «Принятие агрессии» в процессе обучения в каждой группе курсантов статистически значимо не изменяются, и имеют нормальный уровень (51,2).

То есть, многие курсанты имеют нормальный уровень способности принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы в процессе бытия в традиционно мужской среде.

Рассмотрим эмпирические факты об особенностях развития личности курсантов, полученные по шкале «Контактность» (рис. 5.10).

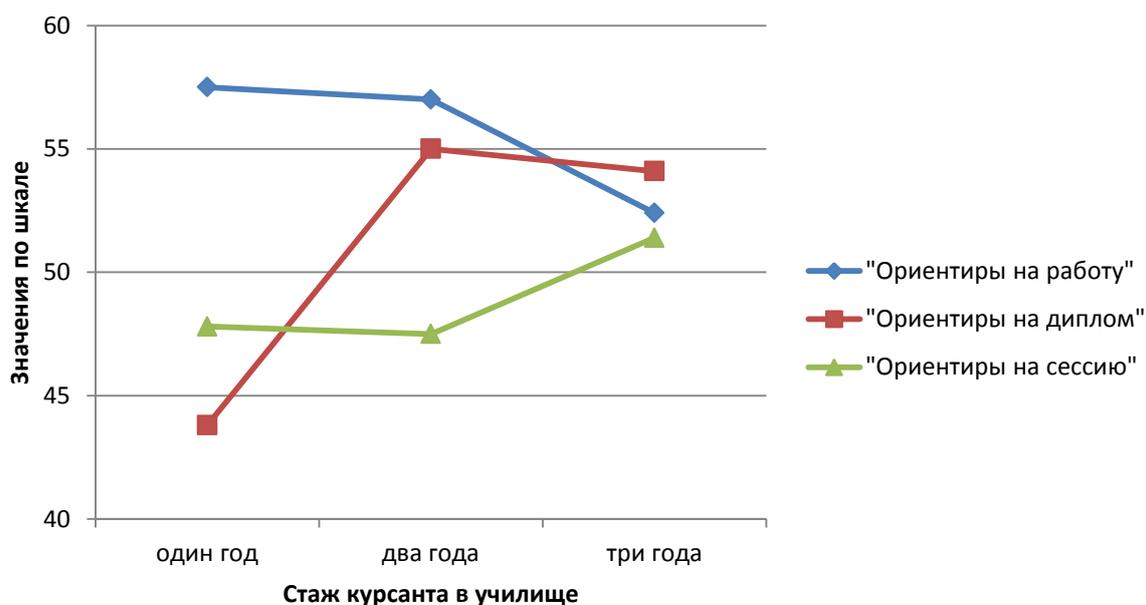


Рис. 5.10. Поперечно-возрастные срезы значений по шкале «Контактность»

Статистические факты.

У группы «Ориентиры на диплом» по шкале «Контактность» статистически значимо ($p < 0,01$) отличаются значения в первый год обучения (43,8) от значений во второй год обучения (55,0) и от значений в третий год обучения (54,1).

В первый год обучения по шкале «Контактность» статистически значимо ($p < 0,05$) отличаются значения у группы «Ориен-

тиры на работу» (57,5) от значений группы «Ориентиры на диплом» (43,8).

Во второй год обучения по шкале «Контактность» статистически значимо ($p < 0,08$) отличаются значения у группы «Ориентиры на диплом» (55,0) от значений группы «Ориентиры на сессию» (47,5).

В процессе обучения значения по шкале «Контактность»:

– у группы «Ориентиры на работу» монотонно уменьшаются;

– у групп «Ориентиры на диплом» и группы «Ориентиры на сессию» меняются волнообразно.

Подытожим.

У группы «Ориентиры на работу» в процессе обучения в училище значения по шкале «Контактность» остаются стабильно высокими (уменьшение статистически незначимое), то есть у курсантов высокий уровень предрасположенности к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на диплом» нормальный уровень значений по шкале «Контактность» в первый год обучения повышается до высокого во второй год обучения и остается стабильным в третий год обучения. Скорее всего, на втором году обучения у них развивается способность к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними.

В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на сессию» нормальный уровень значений по шкале «Контактность» в первые два года обучения повышается до высокого в третий год обучения. Скорее всего, на третьем году обучения у них развивается способность к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними.

Значения по шкале «Познавательные потребности» в процессе обучения в каждой группе курсантов статистически значимо не изменяются, и имеют нормальный уровень (58,4).

То есть, многие курсанты имеют высокий уровень стремления к приобретению знаний об окружающем мире, в том числе теории летной деятельности, они в высокой степени осознают, что знание теории полетов для них важно в будущем.

Значения по шкале «Креативность» в процессе обучения в каждой группе курсантов статистически значимо не изменяются, и имеют нормальный уровень (51,1).

То есть, многие курсанты имеют нормальный уровень творческой направленности личности.

РЕЗЮМЕ В КОНЦЕ ШЕСТОЙ ГЛАВЫ

1. Получены подтверждения гипотезы о том, что у групп курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции, можно выделить особенности развития личности, касающиеся актуализации собственного Я.

Эмпирическое исследование ориентиров курсантов во времени позволили дополнить теоретическую модель ориентиров внутренней позиции курсанта, эмпирически обоснованным компонентом – ориентирами курсанта во времени.

Содержание ориентиров курсантов во времени как границ актуализации собственного Я, позволили выделить три уровня осознания курсантами перспектив собственного бытия, осознания границ своего будущего, и соответствующие три группы курсантов, различающихся ориентирами во времени.

В первую группу попали курсанты, которые ориентируются на будущую службу как военного летчика независимо от ориентиров семейной идентичности, а учеба является средством для этого. У них самый высокий, чем у других курсантов уровень актуализации собственного Я, самые широкие ориентиры во времени. Рабочее наименование – **группа «Ориентиры на работу»**.

Во вторую группу попали курсанты, которые ориентируются на получение образования военного летчика, на окончание училища, получение диплома военного летчика и создание собственной семьи для них главные цели бытия. У них средний уровень актуализации собственного Я. Рабочее наименование – **группа «Ориентиры на диплом»**.

В третью группу попали курсанты, ориентиры во времени которых ограничены сроками ближайшей сессии, сдать экзамены и получить зачеты для них является важным ориентиром бытия. У них самый низкий, чем у других курсантов уровень актуализации собственного Я. Рабочее наименование – **группа «Ориентиры на сессию»**.

2. Эмпирическое исследование содержания самоактуализационных потребностей курсантов, различающихся уровнем ориентиров во времени (с помощью самоактуализационного теста САТ) позволило обосновать наличие общих и особенных самоактуализационных тенденции развития внутренней позиции личности.

3. Общими самоактуализационными тенденциями развития внутренней позиции личности являются то, что многие курсанты имеют стабильный мало меняющийся в процессе обучения в училище:

- нормальный уровень рефлексии своих чувств, осознания потребностей своего бытия в училище (шкала «Сензитивности к себе»);

- высокий уровень способности к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связи противоположностей, таких как добро и зло, тело и дух, осознания сложностей и противоречий своего бытия в училище (шкала «Синергия»);

- нормальный уровень способности принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы в процессе бытия в традиционно мужской среде (шкала «Принятие агрессии»);

- высокий уровень стремления к приобретению знаний об окружающем мире, в том числе теории летной деятельности, они в высокой степени осознают, что знание теории полетов для них важно в будущем (шкала «Познавательные потребности»);

- нормальный уровень творческой направленности личности (шкала «Креативность»).

4. В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на работу» отмечены следующие тенденции развития внутренней позиции личности:

– рост понимания необходимости ограничивать уровень своей независимости и стремления приводить его в согласовании с нормами бытия в училище (шкала «Поддержка»);

– уменьшение ценности собственного Я (шкала «Ценностные ориентации»);

– волнообразное изменение гибкости поведения, менее гибкими во взаимодействии с курсантами и преподавателями они становятся на втором году обучения (шкала «Гибкость поведения»);

– снижение уровня способности курсанта спонтанно и непосредственно выражать свои чувства в сложных ситуациях (шкала «Спонтанность»);

– снижение от очень высоких до высоких показателей уважения себя (шкала «Самоуважение»);

– волнообразное изменение показателей принятия себя таким как есть, самое высокое значение приходится на второй год обучения (шкала «Самопринятие»);

– является стабильно высокой степенью склонности воспринимать природу человека в целом как положительную, они считают, что «люди в своей массе скорее добры» (шкала «Представление о природе человека»);

– показатели контактности в общении по остаются стабильно высокими (шкала «Контактность»).

Можно полагать, что особенностями самоактуализационных тенденций развития внутренней позиции личности курсантов группы «Ориентиры на работу» являются:

– осознание необходимости «разумного конформизма» в работе военного летчика, осознание необходимости согласования собственных амбиций с выполнением инструкций и требований полетов;

– изменение от завышенной до адекватной оценки собственного Я;

– наличие внутренних конфликтов в реализации своих ценностей во взаимодействии с курсантами и преподавателями, которые обостряются на втором году обучения, и разрешаются на третьем году обучения, у них повышается уровень гибкости по-

ведения, способности адекватно реагировать на сложные ситуации в училище;

- осознание необходимости сдерживать себя в различных ситуациях бытия в училище, ограничивать свою спонтанность;

- завышенный уровень самоуважения несколько снижается, но остается высоким, то есть их осознание своих возможностей обрести способности самостоятельного пилотирования боевого самолета становится более адекватным;

- уровень осознания себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, на втором году выше, чем на первом году обучения, а на третьем году обучения ценность себя снижается, так как им предстоит практика самостоятельного пилотирования боевого самолета, соответствующие способности еще предстоит обрести;

- стабильно высокое осознание того, что самая лучшая сфера бытия для них – пространство бытия военного летчика, причастность к «миру небожителей»;

- стабильно высокий уровень предрасположенности к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними.

5. В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на диплом» отмечены следующие тенденции развития внутренней позиции личности:

- рост независимости, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями и принципами (шкала «Поддержка»);

- роста ценности собственного Я (шкала «Ценностные ориентации»);

- роста показателей гибкости поведения во взаимодействии с курсантами и преподавателями (шкала «Гибкость поведения»);

- повышение уровня способности курсанта спонтанно и непосредственно выражать свои чувства в сложных ситуациях (шкала «Спонтанность»);

- стабильно высокие показатели уважения себя (шкала «Самоуважение»);

- рост показателей принятия себя таким как есть (шкала «Самопринятие»);

– является стабильно нормальной степень склонности воспринимать природу человека в целом как положительную, они считают, что «люди в своей массе скорее добры» (шкала «Представление о природе человека»);

– рост показателей контактности в общении (шкала «Контактность»).

Можно полагать, что особенностями самоактуализационных тенденций развития внутренней позиции личности курсантов группы «Ориентиры на диплом» являются:

– роста осознания того, что для обретения учебной компетентности для успешного изучения теории полетов, необходимо больше, чем внешними требованиями, руководствоваться собственными целями;

– роста оценки собственной учебной компетентности, которая к окончанию училища становится завышенной;

– повышение уровня коммуникативной компетентности, способности адекватно реагировать на ситуации в училище;

– снижение уровня осознания необходимости сдерживать себя в различных ситуациях бытия в училище, ограничивать свою спонтанность, что приводит к тому, что на третьем году обучения для них становится нормой спонтанно выражать свои чувства;

– стабильно высокий уровень способности ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них определяет успешность обретения учебной компетентности;

– уровень осознания себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, в первые два года обучения являются нормальными и на третьем году обучения растут до высоких, так как к завершению теоретической подготовки осознание себя таким, как есть, становится высокой в связи с приближением практических полетов;

– более широкое, чем у курсантов группы «Ориентиры на работу», осознание сферы бытия военного летчика, в котором вместе с полетами на самолете существуют ценности семейной жизни и другие ценности;

– развитие способности к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними.

6. В процессе обучения в училище у курсантов группы «Ориентиры на сессию» отмечены следующие тенденции развития внутренней позиции личности:

– рост независимости, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями и принципами (шкала «Поддержка»);

– волнообразное изменение показателей ценности собственного Я, пик значений приходится на второй год обучения (шкала «Ценностные ориентации»);

– роста показателей гибкости поведения во взаимодействии с курсантами и преподавателями (шкала «Гибкость поведения»);

– повышение уровня способности курсанта спонтанно и непосредственно выражать свои чувства в сложных ситуациях (шкала «Спонтанность»);

– стабильно высокие показатели уважения себя (шкала «Самоуважение»);

– волнообразное изменение показателей уважения себя, пик значений приходится на второй год обучения (шкала «Самоуважение»);

– рост показателей принятия себя таким как есть (шкала «Самопринятие»);

– рост показателей склонности воспринимать природу человека в целом как положительную от нормальных до высоких (шкала «Представление о природе человека»);

– рост показателей контактности в общении (шкала «Контактность»).

Можно полагать, что особенностями самоактуализационных тенденций развития внутренней позиции личности курсантов группы «Ориентиры на сессию» являются:

– рост осознания того, что для обретения учебной компетентности для успешного изучения теории полетов, необходимо больше чем внешними требованиями руководствоваться в учебе собственными целями;

– рост осознания ко второму году обучения своей способности успешно выдерживать аттестационные испытания сессии, собственной учебной компетентности, и предстоящих сложностей успешно выдерживать аттестационные испытания связанные с практикой самостоятельного пилотирования боевого самолета;

- повышение уровня коммуникативной компетентности способности адекватно реагировать на ситуации в училище;
- снижение уровня осознания необходимости сдерживать себя в различных ситуациях бытия в училище, ограничивать свою спонтанность, что приводит к тому, что на третьем году обучения для них становится нормой спонтанно выражать свои чувства;
- повышение уровня способности ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них начиная со второго года обучения показывают то, что преодолены личностные затруднения в подготовке и сдаче сессии и самоуважение становится нормой;
- повышение уровня осознания себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков от нормального до высокого к завершению теоретической подготовки;
- более широкое в первый год обучения, чем у курсантов группы «Ориентиры на работу», осознание сферы бытия военного летчика, в котором вместе с полетами на самолете существуют ценности семейной жизни и другие ценности, становится таким-же стабильно высоким, у них появляется осознание того, что самая лучшая сфера бытия для них – пространство бытия военного летчика, причастность к «миру небожителей»;
- развитие на третьем году обучения способности к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях происходит модернизации системы профессионального обучения будущих летчиков, в связи с этим становится актуальной проблема психологического сопровождения обучения летного состава.

Проблема характеризуется, с одной стороны, новизной образовательной среды для выпускников школ. Поступив в летный вуз, выпускника школы получают статус курсанта, большинство из них оказываются в новых мало знакомых условиях, в том числе, условиях формирования воинского коллектива, установления товарищеских отношений с сослуживцами, реализации лидерских качеств, обретения летных способностей и др.

С другой стороны, курсантам приходится постоянно осознавать собственные индивидуальные свойства, влияющие на его пригодность к службе в ВВС, свои личностные особенности к службе в конкретных авиационных подразделениях, самоопределяться в виде самолетов, на которых предстоит летать. У них происходит развитие самосознания как будущего офицера, как будущего летчика, формирование и развитие позиции военного летчика.

Профессиональная подготовка курсантов имеет специфические для каждого года обучения проблемы. Наибольший удельный вес имеют проблемы обретения профессиональной компетентности и развития позиции личности курсантов (самоопределения в виде авиации, адаптации в профессии, мотивации обучения, профессиональных ориентиров). Следующими являются проблемы возрастного развития (индивидуальные, личного имиджа, семейной идентичности). Завершает список – проблемы становления курсанта как военнослужащего, субъекта военной летной деятельности.

Опираясь на положения субъектного (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.), субъектно-бытийного (В.В. Знаков, З.И. Рябикина и др.), деятельностного (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Осницкий и др.), субъектно-деятельностного (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.Ю.

Пряжникова, Е.И. Рогов, В.А. Сластенин, Б.А. Ясько и др.) подходов к исследованию самосознания человека предлагаем определение позиции человека.

Под *позицией человека в жизни* мы понимаем ядро самосознания человека, содержащее внутреннюю (осознание определенности своего бытия и осознание человеком себя как деятеля) и внешнюю позицию (проявление личности человека в решения конкретные задач бытия).

В процессе развития самосознания человека, в начале жизни происходит становление внешней позиции, которое влияет на становление внутренней позиции личности человека. С юношеского периода жизни внутренняя позиция начинает осознаваться как собственное Я и вступать в противоречие со сформированной внешней позицией, а в дальнейшем ее определять. В период взрослости происходит развитие внутренней позиции, она приобретает определенную устойчивость. В старости появляется стремление сохранить имеющуюся позицию.

Сложным новообразованием самосознания курсантов, как мужчин в стадии ранней взрослости, является внутренняя позиция личности, содержанием которой являются ориентиры *на решение отдельных задач бытия*. Основанием для положения о становлении и развитии внутренней позиции личности являются концепции становления позиции личности как компонента самосознания (С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова и др.), смыслового слоя личности (А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, А.Н. Леонтьев, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко, В. Франкл и др.); внутренней позиции личности как ценностных ориентаций и индивидуального понимания общественных отношений людей и своего места в этих отношениях (А.Г. Асмолов, И.А. Зимняя, И.С. Кон, А. Маслоу, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков и др.), развития профессиональной субъектности личности военнослужащего (В.А. Пономаренко, И.В. Сыромятников и др.), исследования профессиональных (Б.Г. Ананьев, В.П. Бедерханова, Т. Парсонс, Р. Парк, Н.С. Пряжников, Т. Сабин, С.Н. Тимашев, Э. Эриксон, Б.А. Ясько и др.) и семейных, бытийных (А. Адлер, Э. Берн, И.С. Кон, К. Роджерс, В.С. Мухина и др.) компонентов позиции личности.

Обобщение теоретических положений дало возможность сформулировать гипотезы исследования внутренней позиции личности курсантов.

Первая гипотеза. Во внутренней позиции курсанта принципиально важными для курсантов становятся:

- ориентиры на становление профессиональной субъектности;
- ориентиры на обретение семейной идентичности;
- ориентиры во времени.

Ориентиры курсантов на решение отдельных задач бытия являются возрастными новообразованиями личности курсантов в стадии ранней взрослости.

Вторая гипотеза. Можно предположить, что существуют следующие виды ориентиров курсантов на становление профессиональной субъектности:

- ориентиры в основном на летную деятельность, осознание собственной направленности на профессиональную подготовку как будущего летчика;
- ориентиры в основном на военную службу, осознание собственной направленности на профессиональную подготовку как военнослужащего;
- сбалансированные ориентиры как на летную деятельность, так и на военную службу.

У курсантов, различающихся ориентирами становления профессиональной субъектности внутренней позиции личности, можно выделить индивидуальные особенности и особенности обретения профессиональной компетентности, а также выделить их общие свойства и специфические особенности.

К индивидуальным особенностям относятся, прежде всего, профессионально важные черты личности, обретаемые свойства внимания и памяти, свойства адаптивности к образовательной среде военного училища, предрасположенность к агрессивному поведению, стили поведения в сложных ситуациях.

К особенностям обретения профессиональной компетентности относятся обретение способностей как будущего офицера, и как будущего летчика.

Третья гипотеза. Содержание ориентиров на обретение семейной идентичности связано с тем, что у курсанта уже завершилось формирование гендерной идентичности, как следствие семейной идентичности. Формирующаяся семейная идентичность актуализирует осознание курсантом необходимости создания собственной семьи, причем условий для этого в среде военного училища явно недостаточно.

Можно предположить, что существуют два вида ориентиров (статусов) на обретение семейной идентичности курсанта:

- определенности в создании собственной семьи;
- неопределенности в создании собственной семьи.

Ориентир (статус) определенности семейной идентичности курсанта свидетельствует об ориентирах на создание собственной семьи со значимой для него девушкой. Он способен сам решать возникшие проблемы общения с будущим брачным партнером. Ориентир определенности в создании собственной семьи близок к описанию статуса *предопределенной идентичности* Дж. Марсия.

Ориентир (статус) неопределенности семейной идентичности курсанта относится к курсанту, находящемуся в состоянии кризиса общения с лицами противоположного пола. Он или мало пытается познакомиться с будущим брачным партнером, или откладывает знакомство «на потом», но при этом постоянно осознает необходимость будущей семьи. Такой курсант постоянно находится в состоянии проб и ошибок, поиска новых для него девушек для общения. Ориентир определенности в создании собственной семьи близок к описанию статуса *отложенной идентичности* Дж. Марсия.

Можно предположить, что у групп курсантов, различающихся ориентирами на обретение семейной идентичности, можно выделить особенности развития ценностных ориентаций, в том числе:

- на значимые жизненные цели;
- на сферы реализации своих жизненных целей;

Четвертая гипотеза. Существуют различные уровни осознания курсантами перспектив собственного бытия, осознания границ своего будущего, и соответствующие группы курсантов, раз-

личающихся ориентирами во времени. У курсантов, с различными уровнями ориентиров во времени можно выделить общие и особенные тенденции актуализации собственного Я как стремления личности к самоактуализации.

Для поиска подтверждений гипотез исследования был теоретически обоснован и разработан комплекс методик, названный «Внутренняя позиция личности курсанта». Выполнены психометрические процедуры, позволяющие говорить о валидности и надежности методик комплекса. В комплекс методик «Внутренняя позиция личности курсанта», включены: самоотчет «Причины выбора профессии»; опросник «Ценности бытия курсанта»; рисуночный тест «Самолет. Офицер. Семья»; методика незаконченных предложений «Я – курсант».

Выбраны методики для измерения показателей индивидуальных и личностных особенностей курсантов: «Личностный опросник 16 PF Р. Кеттелла, тест «Отыскивание чисел с переключением», опросник «Адаптивность (МЛЮ)» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, опросник «Предрасположенность к агрессивному поведению» А. Басса и А. Дарки, методика «Тест предрасположенность к конфликтному поведению» К. Томаса, методика «Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина, методика «Самоактуализационный тест (САТ)» Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской, анализ итогов промежуточных аттестаций курсантов, экспертный опрос «Способности, обретенные курсантом».

Сформирована рандомизированная выборочная совокупность ($n = 120$), в том числе обучающихся один год – 40 курсантов, два года – 40 курсантов, три года – 40 курсантов.

Представим эмпирические подтверждения гипотез исследования общих свойств и особенностей внутренней позиции личности курсанта.

Во-первых, во внутренней позиции личности курсанта как интегрального компонента самосознания выявлены основные ориентиры на становление профессиональной субъектности, ори-

ентирь на обретеие семейной идентичности, ориентирь во времени (рис. 1).

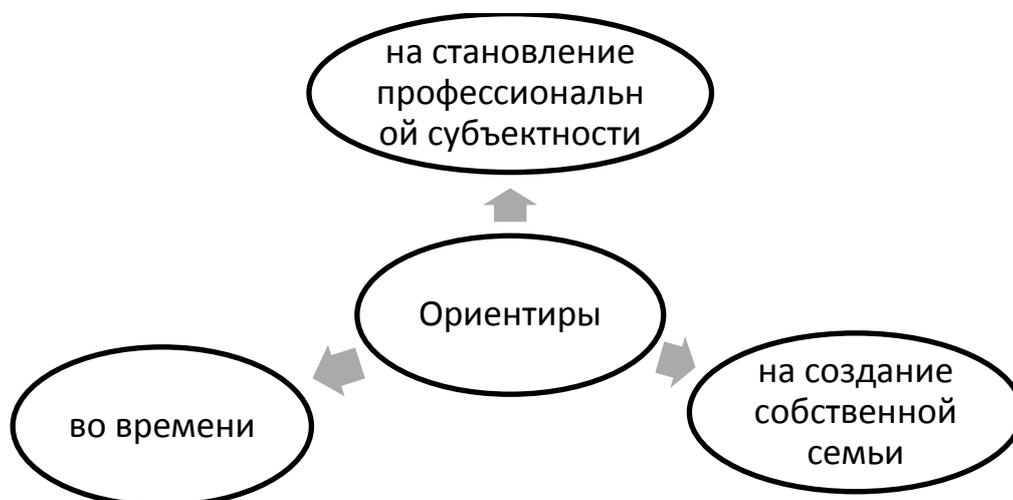


Рис. 1. Модель ориентирь внутренней позиции личности курсанта

Вьявлень как общи для всех курсантов, так и особенные ориентирь на становление профессиональной субъектности.

К **общим** ориентирам на становление профессиональной субъектности относятся ориентирь на полеты в небе, на совершенствование собственной физической формы и ориентирь на создание собственной семьи.

К ориентирам становления профессиональной субъектности, позволяющим различать курсантов, относятся их особенности осознания:

- сложностей осуществления гражданской ответственности;
- необходимости собственных усилий на профессиональную подготовку;
- сложностей в создании собственной семьи;
- противоречий в следовании требованиям военной службы;
- ориентирь во времени.

Во-вторых, эмпирически обосновано существование трех групп курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности внутренней позиции личности (рис. 2).

У курсантов, различающихся ориентирами на становление профессиональной субъектности внутренней позиции личности

выделены как общие, так и особенные индивидуальные свойства и особенности обретения профессиональной компетентности.



Рис. 2. Группы курсантов, различающихся ориентирами профессиональной субъектности

Общими индивидуальными свойствами курсантов являются:

– высокие уровни решительности, уверенности в себе, социальной смелости; показателей переключаемости внимания; регуляции собственного поведения, адекватности самооценки и реального восприятия действительности;

– хорошие способности абстрактного мышления, умения быстро соображать, реагировать на изменения ситуации; хороший уровень практичности, внимательности к мелочам в делах, малая склонность к фантазиям;

– средний уровень склонности к вербальному выражению негативных чувств как через форму (ссора, крик, повышенный тон общения), так и через содержание (угрозы, проклятья, резкие слова); развития способностей установления контактов с сослуживцами;

– умеренные рассудительность, неторопливость, серьезность; склонность к спокойствию, к отсутствию чувства вины на поступки; консерватизм и уважения к традициям; конформизм и зависимость от мнения группы;

– низкий уровень склонности к проявлению при малейшем возбуждении раздражительности, вспыльчивости, резкости, грубости;

– приблизительно равное наличие у одних курсантов выраженной прямолинейности, а у других – дипломатичности в поступках и общении.

Курсантов группы **«Я – будущий летчик»** отличают от курсантов других групп более высокий уровень показателей открытости и общительности с коллегами в училище; эмоциональной устойчивости и способности управлять своими чувствами в сложных ситуациях; ответственности в соблюдении требований Уставов; предрасположенность к физической агрессии; адаптации к условиям летной подготовки и среды военного училища, ориентации в ситуациях бытия в училище развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов. У них более низкий, чем у курсантов других групп, уровень доверчивости и откровенности во время службы, проявления собственной несдержанности в сложных ситуациях; показателей «Сосредоточенности внимания». Основным стилем регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации курсантов группы **«Я – будущий летчик»** является соглашение на основе взаимных уступок, компромиссов.

У них более низкие, чем у других курсантов, экспертные оценки способностей «к летной деятельности», способностей «к физической подготовке», способностей «к соблюдению Уставов», более высокие оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

Курсантов группы **«Я – будущий офицер»** отличают от курсантов других групп более высокий уровень предрасположенности к косвенной агрессии, оппозиционной манеры реагирования на различные ситуации, склонности к чувству вины угрызениям совести в случае совершения каких-либо неправильных действий; развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов, соблюдения Уставов. Их отличает средний уровень показателей «Сосредоточенности внимания» и «Устойчивости внимания». У них более низкий уровень чем у курсантов других групп эмоциональной устойчивости и способности управ-

лять своими чувствами в сложных ситуациях; ответственности в соблюдении требований Уставов, самоконтроля в различных ситуациях бытия в училище. У трети курсантов основным стилем регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации является принятие интересов других равных собственным интересам, поиск обоюдовыгодного результата, сотрудничество», а у другой трети курсантов – соглашение на основе взаимных уступок, компромисс. У оставшейся трети курсантов отмечены различные стили регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации.

У них более высокие, чем у других курсантов, экспертные оценки обретения профессиональной компетентности, и соответственно уровень осознанного отношения к учебным занятиям и выполнению требований военной службы, способностей к физической подготовке, хорошие оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

Курсантов группы **«Я – будущий военный летчик** отличают от курсантов других групп более высокий уровень показателей жесткости и мужественности поведения; доверчивости и открытости во время службы, самоконтроля в различных ситуациях бытия в училище; проявления собственной несдержанности в сложных ситуациях; предрасположенности к обидам за действительные или мнимые страдания, предрасположенности к недоверию и осторожности по отношению к людям, к убеждениям, что окружающие намерены причинить вред. У них более низкий, чем у курсантов других групп, уровень открытости и общительности с коллегами в училище; ответственности в соблюдении требований Уставов; показателей «Сосредоточенности внимания» и «Устойчивости внимания»; адаптации к условиям летной подготовки и среды военного училища, ориентации в ситуациях бытия в училище; уровень развития способностей адекватно оценить свое место и роль в коллективе курсантов. Основным стилем регулирования собственного поведения в конфликтной ситуации у курсантов является соглашение на основе взаимных уступок, компромиссов.

У них более высокие, чем у других курсантов, экспертные оценки способностей «к летной деятельности», способностей «к

соблюдению Уставов», но более низкие оценки итоговых аттестаций по различным учебным дисциплинам.

В-третьих, эмпирически обосновано существование шести групп курсантов, различающихся ориентирами семейной идентичности внутренней позиции личности (рис. 3).

«Летчик– Семья»	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, со статусом определенности в создании собственной семьи и выраженными ориентирами на летную деятельность.
«Летчик»	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, со статусом неопределенности в создании собственной семьи и выраженными ориентирами на летную деятельность.
«Офицер– Семья»	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, со статусом определенности в создании собственной семьи и выраженными ориентирами на военную службу.
«Офицер»	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, со статусом неопределенности в создании собственной семьи и выраженными ориентирами на военную службу.
«Летчик– Офицер– Семья»	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, со статусом определенности в создании собственной семьи и сбалансированными ориентирами как летную деятельность, так на военную службу.
«Летчик– Офицер»	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, со статусом неопределенности в создании собственной семьи и сбалансированными ориентирами как летную деятельность, так на военную службу.

Рис. 3. Группы курсантов, различающихся ориентирами семейной идентичности

У курсантов, различающихся статусом семейной идентичности, выявлены как общие ценностные ориентации, так личностные особенности развития системы ценностей на собственные жизненные цели и на сферы реализации этих целей.

Общими ценностными ориентациями являются ориентации на постановку и решение задач летного обучения; на руководство морально-нравственными принципами в процессе бытия, преобладание духовных потребностей над материальными. Общими приоритетными сферами реализации своих целей для курсантов

являются сфера учебной деятельности и сфера профессиональной компетентности военного летчика.

Курсантов группы «Летчик–Семья» отличает то, что:

- в первый год обучения ценностями являются возможность общения с близкой девушкой; собственный престиж в среде курсантов

- на втором году обучения ценностями становится физическая активность; объективность оценки своих способностей педагогами и психологами училища; необходимости установления благоприятных отношений с другими курсантами и преподавателями; снижается уровень собственного престижа в среде курсантов;

- на третьем году обучения ценностями становятся общественная активность; ориентации на установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия; расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли с коллегами и будущим брачным партнером; определенность в будущем брачном партнере; осознанная необходимость соблюдать требования Уставов и установления хороших отношений с инструкторами в учебных авиационных базах;

- за время обучения ценностями являются осознание сложности обретаемой компетентности военного летчика в изучении устройства самолета, требований полетов; высокий материальный статус военного летчика; осознание правильности выбора карьеры военного летчика, повышения адекватности самооценки.

Курсантов группы «Летчик» отличает то, что:

- в первый год обучения ценностями является материальное благополучие будущего летчика;

- на втором году обучения ценностями становятся объективность оценки своих способностей педагогами и психологами училища; необходимость установления благоприятных отношений с другими курсантами и преподавателями;

- на третьем году обучения ценностями становятся осознанная необходимость соблюдать требования Уставов и установления хороших отношений с инструкторами в учебных авиационных базах;

– во время обучения ценностями являются возможности знакомств с девушками; осознание сложностей обретаемой компетентности военного летчика в изучении устройства самолета, требований полетов; высокий материальный статус военного летчика; осознание правильности выбора карьеры военного летчика, повышения адекватности самооценки.

Курсантов группы «**Офицер–Семья**» отличает то, что:

– в первый год обучения ценностями являются возможности хорошо проводить время свободное от занятий, в том числе возможности общения с близкой девушкой; нормальные отношения с другими курсантами и преподавателями;

– на втором году обучения ценностями остаются возможности хорошо проводить время свободное от занятий, в том числе возможности общения с близкой девушкой;

– на третьем году обучения ценностями становятся необходимость установления хороших отношений с инструкторами в учебных авиационных базах; общественная активность;

– во время обучения ценностями являются защита своей неповторимости и независимости; активные социальные контакты; необходимость самостоятельного участия в выборе авиационной базы для практических полетов.

Курсантов группы «**Офицер**» отличает то, что:

– в первый год обучения ценностями являются защита своей неповторимости и независимости; возможность хорошо проводить время свободное от занятий;

– на втором году обучения ценностями становятся собственная физическая активность;

– на третьем году обучения ценностями становятся общественная активность; осознанная сложность предстоящих учебных полетов на боевых самолетах;

– во время обучения знакомства с девушками неактуально, эту сферу активности они откладывают «на потом», а также происходит снижение уровня ценностных ориентаций на достижения, хотя карьера офицера является стабильной ценностью.

Курсантов группы «**Летчик-Офицер–Семья**» отличает то, что:

– в первый год обучения ценностями является осознанная возможность обучения в летном училище как выполненная мечта; общественная активность; завышенная самооценка своих индивидуальных особенностей; активные социальные контакты;

– на втором году обучения ценностями становятся возможности хорошо проводить время свободное от занятий, в том числе возможности общения с близкой девушкой; активные социальные контакты;

– на третьем году обучения ценностями становятся будущие брачные отношения; адекватная самооценка своих индивидуальных особенностей; возможности предстоящих самостоятельных полетов на боевых самолетах; осознание сложностей установления социальных контактов в авиационных базах где будет проходить летная практика;

– во время обучения ценностями являются защита своей неповторимости и независимости; установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли, скорее всего, с коллегами по военной службе;

Курсантов группы «Летчик–Офицер» отличает то, что:

– в первый год обучения ценностями является высокое материальное обеспечение военнослужащего;

– на втором году обучения ценностями становятся адекватная самооценка своих индивидуальных особенностей; осознание сложностей профессии военного летчика; собственные усилия для поиска будущего брачного партнера;

– во время обучения ценностями являются поиски будущего брачного партнера в свободное от учебы время.

В четвертых, эмпирически обосновано существование трех групп курсантов, различающихся содержанием ориентиров во времени как осознания перспектив собственного бытия, осознания границ своего будущего (рис. 4).

<p>«Ориентиры на работу»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, которые ориентируются на службу военным летчиком независимо от статуса семейной идентичности, а учеба является средством для этого.
<p>«Ориентиры на диплом»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, которые ориентируются на получение диплома военного летчика и создание собственной семьи.
<p>«Ориентиры на сессию»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • курсанты, ориентиры во времени которых ограничены сроками ближайшей сессии, подготовкой к экзаменам и зачетам.

Рис. 4. Группы курсантов, различающихся ориентирами во времени

У курсантов, различающихся ориентирами во времени выделены как общие, так и особенные самоактуализационные тенденции развития внутренней позиции личности.

Общими самоактуализационными тенденциями развития внутренней позиции личности являются то, что многие курсанты имеют стабильный в процессе обучения:

- высокий уровень способности к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связи противоположностей, таких как добро и зло, тело и дух, осознания сложностей и противоречий своего бытия в училище; стремления к приобретению знаний об окружающем мире, в том числе теории летной деятельности, они в высокой степени осознают, что знание теории полетов для них важно в будущем;

- нормальный уровень рефлексии своих чувств, осознания потребностей своего бытия в училище; способности принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы в процессе бытия в традиционно мужской среде; творческой направленности личности.

Курсантов группы **«Ориентиры на работу»** отличают следующие самоактуализационные тенденции развития внутренней позиции личности в процессе обучения:

- рост осознания необходимости «разумного конформизма» в работе военного летчика, согласования собственных амбиций с

выполнением инструкций и требований полетов; сдерживать себя в различных ситуациях бытия в училище, ограничивать свою спонтанность;

– снижение от завышенной до адекватной оценки собственного Я; уровня самоуважения, осознание своих возможностей обрести способности самостоятельного пилотирования боевого самолета становится более адекватным;

– обострение на втором году обучения внутренних конфликтов в реализации своих ценностей во взаимодействии с курсантами и преподавателями, и разрешение их на третьем году обучения; повышение уровня гибкости поведения, способности адекватно реагировать на сложные ситуации в училище;

– волнообразное изменение показателей осознания себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, на втором году выше, чем на первом году обучения, а на третьем году обучения ценность себя снижается;

– стабильно высокие уровни осознания того, что самая лучшая сфера бытия для них – пространство бытия военного летчика, причастность к «миру небожителей»; осознания способности к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними.

Курсантов группы **«Ориентиры на диплом»** отличают следующие самоактуализационные тенденции развития внутренней позиции личности в процессе обучения:

– роста осознания того, что для обретения учебной компетентности для успешного изучения теории полетов, необходимо больше, чем внешними требованиями, руководствоваться собственными целями; роста самооценки учебной компетентности; уровня коммуникативной компетентности, способности адекватно реагировать на ситуации в училище; уровня осознания себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков; развитие способности к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними

– снижение уровня осознания необходимости сдерживать себя в различных ситуациях бытия в училище, ограничивать свою спонтанность;

– стабильно высокий уровень способности ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них определяет успешность обретения учебной компетентности;

– более широкое, чем у курсантов группы «Ориентиры на работу», осознание сферы бытия военного летчика, в котором вместе с полетами на самолете существуют ценности семейной жизни и другие ценности.

Курсантов группы «**Ориентиры на сессию**» отличают следующие самоактуализационные тенденции развития внутренней позиции личности в процессе обучения:

– роста осознания того, что для обретения учебной компетентности для успешного изучения теории полетов, необходимо больше, чем внешними требованиями, руководствоваться собственными целями; роста осознания своей способности успешно выдерживать аттестационные испытания сессии, собственной учебной компетентности, и предстоящих сложностей успешно выдерживать аттестационные испытания связанные с практикой самостоятельного пилотирования боевого самолета; развитие способности к быстрому установлению глубоких и тесных контактов как с коллегами, так и с преподавателями, к общению с ними;

– повышение уровня коммуникативной компетентности способности адекватно реагировать на ситуации в училище; повышение уровня способности ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них начиная со второго года обучения показывают то, что преодолены личностные затруднения в подготовке и сдаче сессии и самоуважение становится нормой; повышение уровня осознания себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков от нормального до высокого к завершению теоретической подготовки;

– снижение уровня осознания необходимости сдерживать себя в различных ситуациях бытия в училище, ограничивать свою спонтанность, что приводит к тому, что на третьем году обучения для них становится нормой спонтанно выражать свои чувства;

– более широкое в первый год обучения, чем у курсантов группы «Ориентиры на работу», осознание сферы бытия военно-

го летчика, в котором вместе с полетами на самолете существуют ценности семейной жизни и другие ценности, становится таким-же стабильно высоким, у них появляется осознание того, что самая лучшая сфера бытия для них – пространство бытия военного летчика, причастность к «миру небожителей».

В завершение отметим, что сделан только первый шаг в исследовании становления и развития внутренней позиции личности курсанта, создания комплекса методик «Внутренняя позиция личности курсанта». Предстоит продолжить работу по моделированию внутренней позиции личности курсанта, разработке программы психолого-педагогической поддержки становления внутренней позиции личности курсанта, использования результатов исследования в образовательном процессе профессиональной подготовки будущих военных летчиков.

Вместе с тем, уже сегодня, созданный комплекс методик «Внутренняя позиция личности курсанта» дает возможность осуществлять психологическую диагностику личностных особенностей курсантов, выявлять их ориентиры профессиональной субъектности, семейной идентичности и ориентиры во времени. Результаты диагностики позволяют учитывать психологические качества курсантов в индивидуальном консультировании, осуществлении психологической поддержки курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции личности; разработать мероприятия по созданию в училище условий для развития личности курсантов, различающихся ориентирами внутренней позиции личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаева Е.В. Психологическая поддержка личности на начальном этапе профессионализации (на этапе вхождения в вузовское пространство). Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2003.
2. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
3. Адлер А. Наука жить. Киев, 1997.
4. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4.
5. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Ю., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М., 1991.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. М., Воронеж, 1996.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2004.
9. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1.
10. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. СПб., 2000.
11. Анцупов А.Я., Помогайбин В.Н., Пошивалкин О.А. Методологические проблемы военно – психологических исследований: обзор диссертаций – XX век. М., 2000.
12. Аристархова И. Существует ли женщина: Введение в теорию полового различия (Л. Иригари) // Женщина не существует: современные исследования полового различия / под ред. И. Аристарховой. Сыктывкар, 1999.
13. Арнольд О. Заслужи себе счастье: Книга для женщин, написанная психологом-женщиной. М., 1994.
14. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2002.
15. Байнетов С.Д. Проблема компетентности авиационного персонала как педагогическая задача // Проблема развития лично-

сти курсанта: Обучение и диагностика / отв.ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007. С. 11-15.

16. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар, 2001.

17. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: Автореф. дис. ... докт. пед.наук. Краснодар, 2002.

18. Бем С. Линзы гендера: трансформации взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004.

19. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб., 2005.

20. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2002.

21. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Спб.,-М.,1996.

22. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

23. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1994.

24. Бодалев А.А. О связи познания другого человека и отношения к нему // Психология общения: социокультурный анализ. 2003.

25. Бодалев А.А. Об основном вкладе Б.Г. Ананьева в психологическую науку // Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М., Воронеж, 1996.

26. Бодалев А.А. Психология личности. М., 1988.

27. Бодалев А.А. Формирование понятий о другом человеке как личности. Л., 1970.

28. Бодинтэ Э. О мужской идентичности // Философско-культурологический журнал. 2000. № 1–2.

29. Бодров В.А Психология профессиональной пригодности. М., 2001.

30. Божко С.В., Костокрызов Н.Н. Профессиональное самоопределение курсантов военных авиационных вузов (психолого-педагогический аспект подготовки) // Проблемы психологического обеспечения подготовки военных летчиков. Краснодар, 2006.

31. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.-Воронеж, 1995.

32. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.

33. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002.
34. Брушлинский А.В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М., 1999.
35. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды. М., 1996.
36. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2001.
37. Васильченко Н.А. Особенности агрессивности и образа родителей у подростков. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2005.
38. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
39. Ваторопин А.С. Личность как субъект бытия в теософской традиции // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
40. Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. 1993. № 2.
41. Волочков А.А. Проблема целостной активности субъекта конкретной сферы взаимодействия: понятие, структура, диагностика // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
42. Выготский Л.С. Педология подростка. М., 1984.
43. Выготский Л.С. Психология. М., 2002.
44. Гаджиева Р.Г. Динамика гендерных стереотипов и их влияние на профессиональную самореализацию личности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
45. Гандер Д.В. Развитие профессионального самосознания в летней деятельности // Проблемы развития личности курсанта. Теория и исследования / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007.
46. Гидденс Э. Социология. М., 1999.

47. Гиллиган К. Место женщины в жизненном цикле мужчин // Хрестоматия феминистских текстов / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб., 2000.
48. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию М. 1996.
49. Гиппенрейтер Ю.Б., Пузырей А.А. Развитие личности мировоззрение ребенка. М., 1982 .
50. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995
51. Горская Г.Б. Субъектность и психологическая культура личности // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
52. Грошев И.В. Рекламные технологии гендера // Общественные науки и современность. 2000. № 4.
53. Демин А.Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса. Краснодар, 2004.
54. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М., Воронеж, 2004.
55. Дикая Л.Г. Теоретические и экспериментальные проблемы управления психическим состоянием человека // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности. М., 1983.
56. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. М., 1997.
57. Дубинин Н.П., Карпец И.И., Кудрявцев В.Н. Генетика. Поведение. Ответственность. М., 1982
58. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. М., 1975.
59. Забиров Р.В. Психологические особенности становления вертолетчика // Проблемы развития личности курсанта. Поддержка и факторы развития / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007.
60. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М., 1986.
61. Запесоцкий А.С., Фаин А.П. Эта непонятная молодежь. М., 1990.
62. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986
63. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 2000.

64. Здравомыслов А.Г. Отношение к труду и ценностная ориентация личности // Социология в СССР. М., 1966.
65. Здравомыслова Е., Герасимова Е., Троян Н. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки // Преображение. 1998. № 6.
66. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2008.
67. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
68. Знаков В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы // Психологический журнал. 2004. № 1.
69. Знаков В.В. Понимание субъектом мира как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. 2000. Т.20. №4.
70. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М., 2005.
71. Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М., 2005.
72. Игошев К.Е., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. М., 1989.
73. Изард К.Е. Эмоции человека. М., 1980.
74. Ильин П.В. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2002.
75. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
76. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. М., 2000.
77. Исаченко А. Ю., Тесля С.Н. Субъект как источник пространства и времени // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
78. Кальвиньон М., Столин В.В. Психосемантические различия личностных смыслов // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 3.
79. Кауфман М. Фрагменты из книги «Chacking the armour: power, pain and the lives of men» (Toronto: Viking, 1993) // Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства. Иваново, 2002.

80. Кимберг А.Н. Проблема идентичности и субъектный подход // Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика / под ред. З.И. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова. Краснодар, 2005.

81. Кимберг А.Н., Макаревская Ю.Э. Концепт идентичности как инструмент социального исследования // Человек. Сообщество. Управление. № 4. 2005.

82. Клецина И.С. Гендерная социализация. СПб., 1998.

83. Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2002. №1.

84. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 2004.

85. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теоретическое обоснование // Гендер как инструмент познания и преобразования общества / ред.-сост. Е.А. Баллаева, О.А. Клименкова, Л.Г. Луныкова. М., 2005.

86. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1988.

87. Комаров М.С. Новейшие тенденции развития позитивистско-натуралистической социологии // Новейшие тенденции в современной немарксистской социологии. М., 1986.

88. Кон И.С. Какими они себя видят. М., 1975.

89. Кон И.С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в меняющемся мире // Введение в гендерные исследования / под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков, СПб., 2001.

90. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.

91. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: Теория и методы. М., 2002

92. Котова И.Б., Власова О.Г. Реализация ресурсного подхода в контексте идей субъектности личности // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.

93. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

94. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

95. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб., 1996.

96. Лабунская В.А. Социально-психологический подход к изучению феминности-маскулинности личности // Личность и бытие: Теория и методология / под. ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2003.
97. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. М., 2001.
98. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
99. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
100. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 2.
101. Леонтьев Д.А., Смирнов С.Д. Неопубликованные материалы А.Н. Леонтьева по психологии образа // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 3. С. 71-78.
102. Леонтьев Д.А. Психолингвистика, М., 2005.
103. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону, 1998.
104. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб., 2002.
105. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
106. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
107. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 2002.
108. Мухина В.С. Личность: мифы и реальность. Екатеринбург, 2007.
109. Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 1995.
110. Нагаев И.Б. Иоаниди А.Ф. Использование форм и методов учебно-воспитательной работы для развития военно-профессиональной направленности у курсантов младших курсов военно-учебных заведений // Проблема развития личности курсанта. Поддержка и факторы развития / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007.
111. Некрасов А.С. Развитие профессиональной идентичности личности курсанта военного училища. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2000.
112. Некрасов С.Д. Компетентность бытия человека как фактор актуализации его представлений о времени в ситуации выбора // Личность как субъект организации времени своей жизни / отв. ред. З.И. Рябикина, П.Н. Ермаков. Краснодар, 2008.

113. Некрасов С.Д. Компетентность как компонент субъектности личности // Психология личности и ее бытия: теория, исследования, практика / под ред. З.И. Рябикиной, А.Н. Кимберга, С.Д. Некрасова. Краснодар, 2005.

114. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2000 – 22с.

115. Ожигова Л.Н. Психология гендерной идентичности личности. Краснодар, КубГУ, 2006.

116. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М., 2002.

117. Орлянский С.А. Феномен отцовства и формирование образов «нового отца» и «отца-одиночки» // Личность как субъект экономического бытия: гендерный аспект. Теория и практика гендерного анализа. Краснодар, 2005.

118. Осипова А.С. Личностные и ситуативные детерминанты адаптации курсантов к новой социально-педагогической среде // Проблема развития личности курсанта. Поддержка и факторы развития / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007.

119. Осницкий А.К. О специфике личностного и субъектного в человек // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.

120. Певченко Г.Н. Репрезентация гендерной идентичности в визуальной культуре: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2006.

121. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия. М., 2002.

122. Перлз Ф., Гудмен П. Теория гештальттерапии. М., 2001.

123. Петровский А.В. Психология о каждом и каждому о психологии. М., 1996.

124. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/До, 1996.

125. Писаренко Ю.Э., Покровский Б.Л. Влияние опыта первоначальной летной подготовки на формирование военно-профессиональной мотивации курсантов летных училищ // Проблема развития личности курсанта. Поддержка и факторы развития / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар, 2007.

126. Поддьяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопросы психологии. 2003. № 2.
127. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 2004.
128. Пономаренко В. А Созидательная психология. М., Воронеж, 2000.
129. Пономаренко В. А Страна авиация – черное и белое. М., 1995.
130. Пономаренко В.А. В слове – позиция. Красноярск, 2004.
131. Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности. М., 1996.
132. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998.
133. Прихожан А.М. Развитие эмоциональной стороны самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
134. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.
135. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000.
136. Психология межличностного познания / под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
137. Психология современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейн. М. 1987
138. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
139. Радина Н.К. Женская идентичность // Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. М., 2002.
140. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2002.
141. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
142. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
143. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.

144. Рябикина З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. М., 2005.
145. Рябикина З.И. Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост. Краснодар., 1995.
146. Рябикина З.И. Проблема личности и «личностности» в современном мире // Человек. Сообщество. Управление. 1999. №1.
147. Сапогова И.А., Большаченко А.А. Декларируемые и реальные ценности и ролевая идентичность у юношей и девушек // Личность и бытие: Личность и отдельные аспекты ее бытия / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2003.
148. Селиванов В.В. Новая субъектная парадигма в психологии и психотерапии // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
149. Семенова Л.Э. Полоролевые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста. Дис. канд. психол. наук. Нижний Новгород, 1999.
150. Сергиенко Е.А. Психология субъекта: проблемы и поиски // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
151. Скрипкина Т.П. Доверие в социальном бытии // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
152. Славина Л.С. Трудные дети: Избранные психологические труды. М.; Воронеж., 1998.
153. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Психология развития человека. М. 2000
154. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6.
155. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
156. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
157. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологически тест жизненных ценностей. Самара, 2002

158. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
159. Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности офицеров вооруженных сил РФ .М., 2007.
160. Сыромятников И.В., Ожерельева И.Г. Психология профессионального самоопределения и профессиональной субъектности военных кадров. М.,2007.
161. Сысоев В.Н. Новые подходы к оценке профессиональной пригодности военнослужащих. СПб., 2001.
162. Татенко В А. Психология в субъектном измерении. Киев, 1996.
163. Тиводар А.Р. Гендерная идентичность женщины: агенты влияния и механизмы формирования. Краснодар, 2005.
164. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.,1996.
165. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
166. Фоменко Г.Ю. Истинная и навязанная субъектность: содержательное наполнение и дифференциация // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
167. Фоменко Г.Ю. Социально-психологические проблемы женского бесплодия // Личность как субъект экономического бытия: Теории и практика гендерного анализа. Краснодар, 2005.
168. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М.,1987.
169. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
170. Фрейд З.. Введение в психоанализ. Минск, 1996.
171. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995.
172. Фромм Э. Иметь или быть. М., 1986.
173. Фромм Э. Человек для себя. Минск, 1992.
174. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
175. Ходоров Н. Психодинамика семьи / под ред. Е. Здравомысловой, А.Темкиной. СПб., 2000.
176. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М., 1997.
177. Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1994.

178. Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований» / отв. ред. О.А. Воронина, Н.С. Григорьева, Л.Г. Лунякова. М., 2000.
179. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.
180. Чепелева Л.М. Решение проблемы агрессивности подростков в школе педагогической поддержки. Краснодар, 2002.
181. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
182. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. М., 2003.
183. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: поиск внутренних детерминант // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар, 2005.
184. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности М, 1998.
185. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д, 1998.
186. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб., 1999.
187. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2001.
188. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
189. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. 1996.
190. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2000.
191. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснения, понимание социальной реальности. М., 1999.
192. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1996.
193. Ясько Ю.А. Психология личности и труда врача. Ростов н/Д., 2005.
194. Connell R. Masculinities. Berkeley, 1995.
195. Curle A. Mystics and militants. A study of awareness, identity and social action. L., 1972.

Научное издание

Мальчинский Федор Валентинович
Некрасов Сергей Дмитриевич

ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА
ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО УЧИЛИЩА
Монография

Сдано в набор 15.06.12. Подписано в печать 01.10.12.
Формат 60x84 1/16. Бумага типографская.
Уч.-изд. л. 17,75. Тираж 500 экз.

Редакционно-издательский отдел филиала
Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина».

Типография филиала ВУНЦ ВВС «ВВА».
350005, г. Краснодар, ул. Дзержинского, 135.