

УДК 159.9

DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-81-96

Специфика профессионального самоопределения и межпоколенных отношений у студентов с кризисным характером профессионального развития

Марина Д. Петраш

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия, m.petrash@spbu.ru*

Александра Е. Гармонова

*СПБ ГБУ «Центр «Адмиралтейский»,
Санкт-Петербург, Россия, a.garmonova@ya.ru*

Аннотация. В статье представлены данные исследования специфики межпоколенных отношений в семейной и несемейной сфере у студентов с кризисным характером профессионального развития. Мы предположили, что опыт гармоничных семейных межпоколенных отношений будет способствовать установлению конструктивных взаимоотношений с представителями других поколений вне семьи; характер профессиогенеза (кризисного и благополучного) скажется на специфике межпоколенных отношений. Мы также предположили, что в период поздней юности и ранней взрослости этап профессионального обучения является одним из центральных процессов, а преподаватели выступают важными фигурами в социальном взаимодействии. Выборка включала 176 студентов вузов и колледжей Санкт-Петербурга, были выделены 3 группы: кризисная, благополучная и группа с острым кризисом в процессе обучения. В результате исследования нами было выявлено неоднозначное воздействие межпоколенных отношений на процесс профессионального самоопределения в ситуации кризисного развития. Выделены маркеры, свидетельствующие о переживании острого кризиса профессионального развития на начальном этапе профессионального обучения. Обнаружена значимая роль преподавателя в формировании характера профессиогенеза у молодежи и выявлен вклад семейных межпоколенных отношений в профессиональное становление студента.

Ключевые слова: профессиональное развитие, межпоколенные отношения, кризис, юность, ранняя взрослость, студенты

Для цитирования: Петраш М.Д., Гармонова А.Е. Специфика профессионального самоопределения и межпоколенных отношений у студентов

с кризисным характером профессионального развития // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 81–96. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-81-96

Specifics of professional self-determination and intergenerational relations among students with a crisis character of professional development

Marina D. Petrash

*Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia, m.petrash@spbu.ru*

Aleksandra E. Garmonova

*Saint Petersburg state budgetary institution “Admiralteiskiy Center”,
Saint Petersburg, Russia, a.garmonova@ya.ru*

Abstract. In the present paper we discuss the results of the study specifics of intergenerational relationships in the family and non-family spheres among students with a characteristic character of professional development. We assumed that the experience of harmonious family intergenerational relations will contribute to the establishment of constructive relationships with representatives of other generations outside the family; the nature of professionogenesis (crisis and prosperous) will affect the specifics of intergenerational relationships. We also suggested that in the period of late adolescence and early adulthood, the stage of professional training is one of the central processes, and teachers are important figures in social interaction. Participants were 176 students aged 17-25 from Saint-Petersbur; 3 groups were defined: crisis, prosperous and a group with an acute crisis in the learning process. As a result, according to the results of the study, we studied the ambiguous impact of intergenerational relationships on the process of professional self-determination in a situation of crisis development. We have identified markers that indicate the experience of an acute crisis of professional development at the initial stage of professional training. We found a significant role of the teacher in the formation of the character of professionogenesis in young people, and revealed the contribution of family intergenerational relationships to the professional development of the student.

Keywords: professional development, intergenerational relationships, crisis, youth, early adulthood, students

For citation: Petrash, M.D. and Garmonova, A.E. (2020), “Specifics

of professional self-determination and intergenerational relations among students with a crisis character of professional development”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, no. 1, pp. 81–96. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-1-81-96

Введение

Начало профессионального пути в период юности становится определяющим событием в жизни человека. От него зависит дальнейшее совершенствование профессиональной позиции специалиста на всех этапах роста. Молодые люди, приступив к профессиональному обучению, так или иначе устанавливают рабочие отношения с преподавателями, которые можно отнести к несемейным межпоколенным отношениям [Стрижицкая, Петраш 2019]. Особую значимость такие отношения приобретают в период социальных изменений, происходящих в современном обществе, которые, в свою очередь, ведут к изменениям взаимоотношений между представителями разных поколений. Многие исследователи подчеркивают эффективность МПО для обеих сторон взаимодействия [Сапоровская и др. 2012; Ehrich et al. 2002; Zachary 2002]. Анализ научной литературы показывает, что проблема МПО в профессиональном контексте рассматривается в рамках программы наставничества [Аржаных 2017; Лавринович, Молостова 2011] и затрагивает начальный этап становления профессионала как специалиста, как практика. Можно отметить дефицит исследований, посвященных изучению межпоколенных отношений (далее МПО) на этапе перехода от юности к взрослости, в контексте образовательного процесса, при этом влияние педагогов на обучающихся значительно.

В нашем исследовании мы обратились к специфике межпоколенных отношений молодых людей, студентов в семейной и несемейной сфере. Мы предположили, что опыт гармоничных межпоколенных отношений в семье будет способствовать установлению теплых отношений с представителями других поколений вне ее. Помимо этого мы признаем возможным влияние характера профессиогенеза (кризисного и благополучного) на специфику межпоколенных отношений.

Мы также предположили, что в период поздней юности – ранней взрослости процесс профессионального обучения является одним из центральных, а преподаватели выступают важными фигурами в социальном взаимодействии, и, таким образом, мы можем допустить, что характер межпоколенных отношений, как семейных, так и несемейных, на данном этапе будет связан с характером профессионального развития.

Для решения задач исследования мы использовали следующие методы: опросник «Факторы профессионального развития» [Петраш 2011], блок анкеты «фактор выбора профессии»; опросник «эмоциональное отношение к профессиональному будущему» М.Р. Гинзбурга [Гинзбург 1996]; семантический дифференциал межпоколенных отношений М. Монтеро-Лопес, О.Ю. Стрижицкой и опросник «семейные эмоциональные коммуникации» А.Б.Холмогоровой [Холмогорова и др. 2016]. Дополнительно, для исследования МПО мы использовали анкету «межпоколенные социальные отношения», которая включает блоки: «отношение» – отношение к представителям старших поколений, «профессиональные отношения» – особенности межпоколенных отношений в контексте профессионального аспекта и «взаимопонимание» – особенности межпоколенного диалога.

Выборку составили студенты вузов и колледжей Санкт-Петербурга в количестве 176 человек. С помощью кластерного анализа было выделено три группы студентов с разной ситуацией профессионального развития: 1) «кризисная» (96 чел.); 2) «благополучная» (80 чел.) и 3) «острый кризис» (11 чел.). В данной статье основное внимание обращено на группы студентов с кризисным характером профессионального развития, который оценивался по параметрам профессионального выбора, оценке ситуации профессионального развития, а также отношению к профессиональному будущему. Для большей наглядности в таблице 1 приведены данные сравнительного анализа по изучаемым параметрам двух групп – «кризисной» и «благополучной». Специфика профессиогенеза в группе с острым кризисом представлена отдельно. Исследование проведено до пандемического периода.

Результаты исследования

На первом этапе мы провели сравнительный анализ параметров профессионального развития в выделенных группах (см. табл. 1), в результате которого был обнаружен низкий уровень удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью (УПД), неопределенность в профессиональном выборе в кризисной группе и самые низкие показатели по всем параметрам профессионального развития у студентов в группе с острым кризисом. Возможно, выявленная ситуация профессионального развития является следствием профессионального выбора, сделанного молодыми людьми, что подтверждается корреляционными взаимосвязями параметров выбора профессии с удовлетворенностью учебно-профессиональной деятельностью ($r=0,456$; $p=0,000$) и восстановлением ($r=-0,245$; $p=0,016$). В

случае осознанной позиции профессионального выбора отмечается удовлетворенность процессом обучения, с одной стороны, и снижение психофизиологического потенциала с другой. Важно отметить, что студенты из кризисной группы и группы с острым кризисом обладают недостаточными возможностями в восстановлении собственных энергетических ресурсов. Анализ подхода к профессиональному выбору показал, что в кризисной группе студенты менее осознанно подошли к выбору профессии, они демонстрируют неуверенность в принятом решении, испытывают трудности в обучении, их представления о профессии ухудшились. В группе с острым кризисом показатели по всем параметрам профессионального выбора оказались ещё ниже.

Таблица 1

Сравнительный анализ параметров профессионального развития в группах с разным характером профессионального развития

	Кризисная группа (N=96)		Благополучная группа (N=80)			Острый кризис (N=11)
	m	sd	m	sd		m(sd)
<i>Параметры профессионального выбора</i>						
Серьезность проф. выбора	1,89	,709	2,38	,629	0,000	1,55(0,93)
Уверенность в проф.выборе	2,05	,605	2,46	,572	0,000	0,45(0,68)
Реализация	2,02	,754	2,43	,652	0,000	0,36(0,67)
Представления о профессии	2,12	,713	2,43	,546	0,001	0,64(1,02)
<i>Факторы профессионального развития</i>						
Целеустремленность	16,72	3,374	19,43	3,133	0,000	14,1(4,0)
УПД	18,41	2,922	24,28	2,135	0,000	13,09(2,5)
Адаптация в коллективе	11,53	2,167	12,85	2,476	0,000	9,82(3,3)
Контроль поведения	11,42	2,369	12,26	2,321	0,018	9,36(2,6)
Восстановление	14,06	2,768	17,41	2,162	0,000	8,91(2,1)
<i>Параметры эмоционального отношения к профессиональному будущему</i>						
Страх	7,00	2,509	4,72	1,709	0,000	9,00(2,8)

Тревожность	8,18	2,695	5,77	1,894	0,000	9,64(2,9)
Индифферентное отношение	7,23	2,447	5,44	2,176	0,000	7,00(2,4)
Заинтересованность	10,75	2,632	11,82	2,153	0,003	8,82(3,3)
Уверенность	9,64	2,734	11,34	2,025	0,000	7,09(2,1)
Оптимизм	9,74	2,899	10,90	2,362	0,004	7,64(2,4)

При анализе биографической анкеты нами были собраны ответы студентов на вопрос «Что повлияло на выбор профессионального учебного заведения?». Варианты ответа учитывают внутренние и внешние факторы. Наименее популярным вариантом при выборе студентами факторов, влияющих на выбор профессии, оказался пункт «мнение учителей» – его никто не отметил. Что может говорить о низком уровне авторитетности школьных педагогов в вопросе выбора профессии старшеклассниками. Участники кризисной группы по большей части руководствовались мнением родителей при профессиональном выборе и на втором месте отмечали собственный интерес к профессии. В части осознанного подхода к выбору профессионального будущего нами выявлен факт неопределенности, т.е. большинство студентов либо несерьезно подошли к выбору профессии, либо «нечто среднее» (31% и 49%, соответственно). И лишь 18 % из числа кризисной группы осознанно выбирали свою профессию, учитывая свои знания и интерес к ней.

Выбор профессии, несомненно, связан с отношением к своему профессиональному будущему, при оценке которого у молодых людей из кризисной группы на фоне доминирования позитивных модальностей (заинтересованность, уверенность и оптимизм) отмечено повышение страха и тревожности в отношении профессионального будущего. В группе с острым кризисом выявлены негативные эмоции и равнодушие по отношению к профессиональному будущему, а позитивное видение уходит на второй план.

Следующая часть нашего исследования касалась изучения семейных и несемейных межпоколенных отношений молодых людей на этапе перехода от юности к взрослости. В качестве несемейных МПО рассматривались отношения с преподавателями. Особенности межпоколенных отношений у студентов кризисной группы проявились в умеренно – дистанцированной позиции при взаимодействии с преподавателями (оценка, активность, сила) (см. табл. 2).

Таблица 2

Средние значения факторов межпоколенных отношений
в группах с разным характером профессионального развития

	Шкала	Кризисная группа (N=96)		Благополучная группа (N=80)		p=	Острый кризис (N=11)
		m	sd	m	sd		m(sd)
Преподаватели	Оценка	21,14	5,649	24,60	5,160	0,000	19,3(6,0)
	Сила	16,85	4,830	18,80	4,941	0,009	15,5(4,1)
	Активность	17,31	5,334	20,50	5,006	0,000	15,4(5,0)
Родители	Оценка	27,00	5,446	27,94	4,524	0,214	27,1(3,3)
	Сила	23,81	4,288	24,36	3,238	0,334	24,2(2,3)
	Активность	26,38	5,782	27,85	4,255	0,053	25,4(4,9)
Бабушки/ Дедушки	Оценка	24,15	8,519	25,15	7,980	0,423	24,1(9,0)
	Сила	21,15	6,905	22,09	6,305	0,348	21,1(7,6)
	Активность	22,84	8,568	24,64	7,853	0,150	23,0(9,5)

Анализ данных МПО демонстрирует различия между группами в отношениях с преподавателями, а также тенденцию к различиям во взаимоотношениях с родителями. В кризисной группе отношения с преподавателями менее активные, прочные и эмоциональные по сравнению с благополучной группой. Респонденты из кризисной группы ниже оценивают и активность взаимоотношений с родителями.

Учитывая уровневые показатели характеристик МПО в группах с кризисным характером профессиогебеза, можно предположить, что отношения с родителями оцениваются довольно высоко, они отмечаются как привлекательные, предпочтительные и интенсивные. Это, возможно, связано с необходимостью поддержки со стороны близких в период адаптации. Отношения с прародителями имеют более низкие значения, что может быть вызвано переездом студента к месту обучения или погружением в учебный процесс, что приводит к сокращению взаимодействия с прародителями.

Изучая семейные и несемейные межпоколенные отношения в условиях профессионального обучения, мы предположили, что опыт гармоничных семейных межпоколенных отношений будет способствовать установлению теплых отношений с представите-

лями других поколений вне семьи (с преподавателями). Для исследования взаимосвязи мы провели корреляционный анализ в выделенных группах.

Нами было обнаружено, что у студентов в двух группах, кризисной и благополучной, наблюдаются статистически значимые связи ($p \leq 0,001$) между характеристиками межпоколенных отношений с родителями и преподавателями, родителями и прародителями, преподавателями и прародителями. Следует отметить, что наибольшее количество связей выявлено в благополучной группе, что позволяет нам рассматривать ресурсную сторону межпоколенных отношений в контексте учебно-профессиональной деятельности.

Сильная взаимосвязь эмоционального аспекта отношений с преподавателями была обнаружена со всеми шкалами отношений с родителями и прародителями. Что может говорить о первостепенности вклада взаимоотношений в семье именно в эмоциональный элемент внесемейных отношений, который отражает привлекательность, предпочтительность и в целом положительное видение взаимодействия. Прочность отношений с преподавателями также имела сильную взаимосвязь со всеми шкалами, кроме параметра «Сила прародители». Возможно, в момент начала профессионального обучения отношения студента с преподавателями не успели обрести такую же прочность, как многолетние взаимоотношения с прародителями. Данный вывод можно сделать на основе средних значений по шкалам «Преподаватели» и «Бабушки/Дедушки», где отношения с прародителями оцениваются выше. Коммуникативная и поведенческая активность в отношениях с преподавателями также коррелирует со всеми «родительскими» шкалами, при этом сильная взаимосвязь в отношениях с прародителями наблюдается со шкалой «Активность» Бабушки/Дедушки. Готовность к интенсивности и частоте встреч с бабушками и дедушками могла перенестись на отношения с преподавателями, которых студент видит ежедневно. Стоит отметить, что все шкалы отношений с преподавателями имели сильные корреляции со всеми шкалами в отношениях с родителями, что подтверждает наше предположение о переносе положительного опыта семейных коммуникаций на общение с педагогами.

Далее, нам важно было рассмотреть особенности взаимоотношений студентов с их родителями в части семейных эмоциональных коммуникаций. Данные уровневых характеристик в группах представлены в таблице 3.

Таблица 3

Средние значения параметров семейных эмоциональных коммуникаций в группах с разным характером профессионального развития.

Шкалы	Кризисная группа (N=96)		Благополучная группа (N=80)		p=	Острый кризис (N=11)
	m	sd	m	sd		m(sd)
Критика	7,40	3,614	6,00	3,835	0,015	11,0(5,0)
Индукция тревоги	9,54	3,384	10,50	3,257	0,058	9,4(3,2)
Элиминирование эмоций	6,97	3,658	5,74	3,400	0,022	8,9(2,7)
Фиксация на негативных переживаниях	3,78	2,281	4,08	2,288	0,397	4,5(2,4)
Внешнее благополучие	3,96	2,052	4,13	2,275	0,614	5,8(1,8)
Сверхвключенность	4,35	2,113	4,06	2,224	0,377	3,9(2,0)
Семейный перфекционизм	5,06	2,279	5,69	2,331	0,075	6,2(2,1)
Общий балл	41,06	10,449	40,19	10,913	0,590	49,6(8,3)

Значения параметров семейных эмоциональных коммуникаций находятся в диапазоне средних значений, что может указывать на отсутствие серьезных эмоциональных дисфункций в родительских семьях молодых людей, принявших участие в нашем исследовании.

По результатам сравнительного анализа можно отметить, что отличительной особенностью кризисной группы являются более высокие значения по шкалам «Критика» и «Элиминирование эмоций» (см. табл. 3), с одной стороны; с другой – статистически значимая тенденция к снижению значения по шкале «Индукция тревоги», в отличие от благополучной группы. Другими словами, мы можем предположить, что к студентам из кризисной группы родители критиковали чаще, особенно в ситуациях проявления негативных эмоций. Что, в свою очередь, объясняет повышение запрета на выражение негативных эмоций («элиминирование эмоций»). Факт менее выраженной фиксации со стороны родителей на жизненных неудачах («индукция тревоги») мог привести к тому, что сталкиваясь с трудностями в учебном процессе, студенты испытывают сложности в их преодолении.

Усиленный вариант представленных выше значений наблюдается в группе с острым кризисом по шкалам «Критика», «Элиминирование эмоций», «Фиксация на негативных переживаниях», «Внешнее благополучие», «Семейный перфекционизм», «Общий балл». Однако выраженность шкал «Индукция тревоги» и «Сверхвключенность» ниже показателей других групп. Возможно, более высокий уровень шкалы «Индукция тревоги» позволил студентам благополучной и кризисной группы не столь остро относиться к учебным неудачам, что сделало их успешнее в обучении. Отношения с родителями у студентов острой кризисной группы оценивались на том же уровне, что и в остальных, кроме шкалы «Активность» Родители, где балл оказался ниже. Можно предположить, что более редкие встречи с родителями сказались на понижении шкалы «Сверхвключенность», которая демонстрирует настойчивое желание родителей внедриться в жизнь ребенка.

Далее мы провели регрессионный анализ с целью выявления предикторов факторов профессионального развития (см. табл. 4), профессионального выбора (см. табл. 5) и эмоционального отношения к профессиональному будущему (см. табл. 6) у студентов кризисной группы.

Таблица 4

Регрессионный анализ
Факторы профессионального развития
и Межпоколенные отношения

Кризисная группа			
Предикторы	B(SD)	β	p
ЗП: Удовлетворенность профессиональной деятельностью			
О Преподаватели	,16(.05)	,305	,004
О Родители	-,36(.12)	-,682	,002
Проф. отношения	,19(.09)	,219	,032
А Родители	,26(.11)	,507	,021
ЗП: Целеустремленность			
Семейный перфекционизм	,34(.15)	,232	,023
ЗП: Адаптация в коллективе			
Отношение	,11(.05)	,218	,033
ЗП: Контроль поведения			
Критика	-,14(.07)	-,217	,033
Отношение	,18(.05)	,340	,001

ЗП: Восстановление			
А Бабушки/Дедушки	,09,(03)	,277	,007
Сверхвключенность	-,32,(13)	-,241	,018
Проф. отношения	,22,(08)	,273	,007

Примечания: ЗП – зависимая переменная; А – активность; О – оценка.

В качестве зависимых переменных выступают факторы профессионального развития «удовлетворенность профессиональной деятельностью», «целеустремленность», «адаптация в коллективе», «контроль поведения» и «восстановление» (психофизиологический показатель); параметры межпоколенных взаимоотношений – независимых переменных.

Согласно регрессионным моделям можно предположить, что в случае кризисного характера профессионального развития, в качестве предикторов фактора «УПД», выступают «Оценка» в отношениях с преподавателями; «Профессиональные отношения» и «Активность» в отношениях с родителями. «Оценка» отношений с родителями входит с отрицательным знаком. Некоторой парадоксальностью обладает тот факт, что эмоциональное восприятие отношений с родителями («Оценка») имеет отрицательное воздействие на УПД. Стоит отметить, что в первой группе мнение родителей в вопросе выбора профессии было преобладающим. И вероятно, эмоциональные отношения с родителями подтолкнули студента сделать «неправильный» выбор, отказаться от собственного желания, что в итоге вылилось в низкую удовлетворенность профессиональным обучением.

Предиктором целеустремленности выступает параметр семейных эмоциональных коммуникаций «Семейный перфекционизм». Известно, что стремление к совершенству заставляя человека ставить точные и понятные цели и вырабатывать навык их достижения.

На переменную «Адаптация в коллективе» в кризисной группе положительно воздействует «Отношение» как позитивное видение межпоколенных связей. Надежные, теплые и поддерживающие отношения и принятие старших коллег позволяет обращаться к их опыту.

Фактор «Отношения» вновь помогает наладить отношения с собой у студента, как и с предыдущей зависимой переменной. Однако предиктор «Критика» (критика в родительской семье, отвержение неудач и негативных эмоций ребёнка) негативно сказывается на контроле поведения. Личность с опытом прене-

брежения ее эмоциями хуже их регулирует, что и выражается поведенчески. Уровень критики в кризисной группе выше, что подтверждается уровнем значимости ($p=0,015$).

В кризисной группе поддержку получают и в семье, и в профессиональных кругах, что демонстрирует необходимость у студентов в дополнительном источнике ресурса. Отрицательное воздействие на восстановление осуществляет фактор «Сверхвключённость». Вероятно, некоторая доля «потворствующей» гиперопеки мешает обучающимся выработать навык самостоятельного восстановления сил.

Таблица 5

Регрессионный анализ «Выбор профессии»

Кризисная группа			
Предикторы	V(SD)	β	p
ЗП: Фактор выбора профессии			
О Преподаватели	,07,(02)	,364	,000
ЗП: Фактор ситуации профессионального развития			
Фикс. на нег. переж.	,13,(06)	,234	,022

Примечания: ЗП – зависимая переменная; О – оценка; Фикс. на нег. пер. – фиксация на негативных переживаниях.

Фактор выбора профессии включает в себя ответ студента на вопрос о серьёзности профессионального выбора и фиксирует степень уверенности в совершенном выборе. Эмоциональные отношения с преподавателями способствуют ответственному взгляду на выбранный профессиональный путь и уверенности в нем.

Фактор ситуации профессионального развития отражает степень того, насколько реализован потенциал в профессии, а также характер представлений о профессии – изменились ли они, и в какую сторону. «Фиксация на негативных переживаниях» свидетельствует о сильной психологической «подключаемости» к переживаниям в родительской семье студента, особенно к негативным. Данный предиктор положительно сказывается на возможности реализовать свои способности в выбранной профессии. Возможно, студент больше сконцентрирован на общении вне дома, сильнее увлекается деятельностью, не имея стабильности в семейной коммуникации.

Таблица 6

Регрессионный анализ
«Эмоциональное отношение к профессиональному будущему»
и межпоколенных отношений

Кризисная группа			
Предикторы	B(SD)	β	p
ЗП: Позитивные эмоции			
Взаимопонимание	,57,(25)	,229	,025
Индукцир. тревоги	,52,(22)	,242	,018
ЗП: Индифферентные эмоции			
Семейный перфекционизм	-,24,(11)	-,220	,032
ЗП: Негативные эмоции			
Внешнее благополучие	,57,(24)	,243	,017

У студентов кризисной группы выявлено влияние фактора «Взаимопонимание» (в контексте МПО) на позитивное отношение к профессиональному будущему, что позволяет говорить о конструктивном воздействии доброжелательных межпоколенных отношений на уверенность в рамках профессионального будущего. Также позитивные эмоции по отношению к будущей профессии опосредствуются фактором «Индукцирование тревоги» в семье, который обозначает фиксацию родителей студента на жизненных трудностях и неудачах. Однако стоит заметить, что уровень семейных дисфункций в выборке находится в пределах нормы и данный фактор не имеет критических значений. Такие противоречивые результаты можно объяснить возможной осторожностью студента при выборе профессии, благодаря опыту быстрого решения проблем для смягчения тревоги от вероятной неудачи.

«Семейный перфекционизм» – это воспитание ребёнка по высоким стандартам и со стремлением к бесконечному совершенству; данный предиктор отрицательно влияет на индифферентное отношение к профессиональному будущему, на основе чего можно сделать вывод о возникновении различных чувств к профессии. Причиной способна служить установка на «идеальную» профессиональную подготовку, которая часто наполняет деятельность эмоциями.

В кризисной группе на негативные эмоции воздействует фактор «Внешнее благополучие» – стремление семьи скрывать проблемы перед окружающими за красивым «фасадом» своей

жизни. Чем выше склонность лакировать проблемы, тем более пугающим становится профессиональное будущее. Возможно, это связано с неумением обращаться за внешней помощью в кризисных ситуациях, что тормозит решение проблем.

Выводы

По результатам исследования группы с кризисным и острым кризисным характером мы выделили маркеры, свидетельствующие о переживании острого кризиса профессионального развития на начальном этапе профессионального обучения. К ним относятся: отсутствие уверенности в правильности выбранной профессии и возможности реализации в ней; повышенный уровень тревожности, страха и равнодушия к профессиональному будущему; отсутствие конструктивных отношений с преподавателями; наличие семейных дисфункций в родительской семье, низкая удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью, сложности адаптации в коллективе и снижение психофизиологического потенциала.

Изучение вклада межпоколенных отношений в процесс профессионального самоопределения в ситуации кризисного развития установило следующую специфику: конструктивные отношения с преподавателями и выраженная коммуникативная активность с прародителями способствует повышению факторов профессионального развития (УПД, адаптация в коллективе, восстановление, контроль поведения) и формированию планов профессионального будущего. Гиперопека со стороны родителей («Оценка» родители) снижает удовлетворенность профессиональным обучением. Критика в семейных отношениях мешает студенту наладить контроль своего поведения в ситуации профессионального обучения.

Определена как значимая роль преподавателя в формировании позитивного характера профессионального развития молодежи на начальном этапе профессионального обучения.

Выявлена ресурсная составляющая семейных межпоколенных отношений; показано, что опыт выстраивания коммуникации в родительской и расширенной семье студента переносится на общение с преподавателями.

Благодарности

Статья выполнена в рамках гранта «Профессиональное развитие в структуре межпоколенных отношений при переходе от юности к взрослости» Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 19-013-00861.

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project «Professional development in the structure of intergenerational relations in the transition from adolescence to adulthood», no. 19-013-00861.

Литература

Аржаных 2017 – *Аржаных Е.В.* Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 27–37.

Гинзбург 1996 – *Гинзбург М.Р.* Психология личностного самоопределения: дис. ... д-ра психол. наук. Психологический институт, 1996. 60 с.

Лавринович, Молостова 2011 – *Лавринович Е.В., Молостова А.Н.* Супервизия при подготовке ведущих психологических тренингов // Консультативная психология и психотерапия. 2011. Т. 19. № 4. С. 58–68.

Петраш 2011 – *Петраш М.Д.* Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 4. С. 88–100.

Сапоровская и др. 2012 – *Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л., Гуцина Т.В., Петрова Е.А.* Психология межпоколенных отношений: конфликты и ресурсы / Отв. ред. М.В. Сапоровская. Кострома: Авантитул, 2012. 384 с.

Стрижицкая, Петраш 2019 – *Стрижицкая О.Ю., Петраш М.Д.* Несемейные межпоколенные отношения: проблемы и перспективы // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2019. Т. 9. № 3. С. 243–253.

Холмогорова и др. 2016 – *Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г.* Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 97–125.

Ehrich et al. 2002 – *Ehrich L.C., Tennent L. and Hansford B.C.* A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing // Contemporary Nurse. 2002. Vol. 12. no. 3. P. 253–264.

Zachary 2002 – *Zachary L.J.* The Role of Teacher as Mentor // New Directions for Adult and Continuing Education. 2002. Vol. 93. P. 27–38.

References

Arzhany`h, E.V. (2017), “Role of Mentorig System in professional

Development Of Entry-Level Teachers”, *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie*, vol. 22, no. 4, pp. 27–37.

Ehrich, L.C., Tennent, L. and Hansford, B.C. (2002), “A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing”, *Contemporary Nurse*, vol. 12, no. 3, pp. 253–264.

Ginzburg, M.R. (1996), Psychology of personality self-determination, Abstract of Ph.D. dissertation, Psikhologicheskii institut, Moscow, Russia, 60 p.

Kholmogorova, A.B., Volikova, S.V. and Sorokova, M.G. (2016), “Standardization of the Test “Family Emotional Communication”, *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, vol. 24, no. 4, pp. 97–125.

Lavrinovich, E.V. and Molostova, A.N. (2011), “Supervision in the preparation of the leading psychological training”, *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, vol. 19, no. 4, pp. 58–68.

Petrash, M.D. (2011), “Psychological content and factors of incipient professional-development crises at the early stages of professional activity”, *Ekspertimetal'naja psikhologija*, vol. 4, no. 4, pp. 88–100.

Saporovskaya, M.V., Kryukova, T.L., Gushhin, T.V. and Petrova, E.A. (2012), *Psikhologiya mezhpokolenny'h otnoshenij: konflikty i resursy* [The Psychology of Intergenerational Relations: Conflicts and Resources], in Saporovskaya, M.V. (ed.), Avantitul Publ., Kostroma, Russia, 384 p.

Strizhitskaya, O.Y. and Petrash, M.D. (2019), “Non-family intergenerational relations: problems and prospects”, *Vestnik SPbGU, Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika*, vol. 9, no. 3, pp. 243–253.

Zachary, L.J. (2002), “The Role of Teacher as Mentor”, *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 93, pp. 27–38.

Информация об авторах

Марина Д. Петраш, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; 199034, Россия, Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 6; m.petrash@spbu.ru

Александра Е. Гармонова, СПб ГБУ «Центр «Адмиралтейский», Санкт-Петербург, Россия; 190005, Россия, Санкт-Петербург, 3-я Красноармейская ул., д. 14; a.garmonova@ya.ru

Information about the authors

Marina D. Petrash, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; bld. 6, Emb. Makarova, Saint Petersburg, Russia, 199034; m.petrash@spbu.ru

Aleksandra E. Garmonova, Saint Petersburg state budgetary institution “Admiralteiskiy Center”, Russia; bld. 14, 3rd Krasnoarmeyskaya Street, Saint Petersburg, Russia, 190005; a.garmonova@ya.ru