УДК 37.013.77

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ ХАРАКТЕРА ОТНОШЕНИЙ СО ЗНАЧИМЫМИ ДРУГИМИ НА СТЕПЕНЬ ПРИНЯТИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЗА СОЗДАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЮ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ

Федосеева Т.Е., Докучаева Е.В., Куландин П.М., Терехина А.Е.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, e-mail: larry7@mail.ru

В статье рассматривается проблема становления ответственного отношения старших подростков к созданию своего образа будущего. Излагается идея о детерминации ответственного отношения к созданию своего образа будущего в старшем подростковом возрасте особенностями самосознания, в частности, показана роль восприятия старшими подростками характера отношений со значимыми другими. Представлены данные эмпирического исследования различий в отражении старшими подростками с различной степенью выраженности ответственного отношения к созданию образа своего будущего характера отношений со сверстниками, родителями, учителями. В ходе исследования установлено, что ответственное отношение к созданию образа будущего в старшем подростковом возрасте обусловлено характером отражения старшими подростками отношений со значимыми. Отражению старшими подростками с высокой степенью ответственного отношения к созданию образа будущих отношений со сверстниками свойственны более высокий уровень самоидентичности, эмпатичность, ожидание положительного восприятия себя, доверие, взаимная поддержка, приоритет психологической составляющей отношений над социальными ролями, инициативность в контактах.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, особенности самосознания, субъективный образ своего «Я», ответственное отношение к созданию образа своего будущего, отношения со значимыми другими

THE INFLUENCE OF OLDER TEENS' PERCEPTIONS ON THE NATURE OF RELATIONSHIP WITH SIGNIFICANT OTHERS ON THE DEGREE OF TAKING RESPONSIBILITY FOR THE CREATION AND IREALISATION OF LIFE PLANS

Fedoseeva T.E., Dokuchaeva E.V., Kulandin P.M., Terehina A.E.

Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. Kozma Minin, Nizhny Novgorod, e-mail: larry7@mail.ru

The article describes the problem of formation of responsible attitude of older Teens to create their image of future. The article presents the idea on determination of a responsible attitude to the creation of image of future at the senior teenage age by the peculiarities of self-consciousness, in particular the influence of older Teens' perceptions on the nature of relationship with significant others. The author gives the information about an empirical study of the differences in the reflection of older teenagers with different degree of responsible attitude to the creation of the image of their future, relations with peers, parents, teachers. The study proved that a responsible attitude to the creation of the image of their future in late adolescence, depends on the nature of older teenagers' relationships with significant others. Reflection of relationships between responsible older teenagers with peers is characterized by a high level of self-identity, empathy, anticipation of positive self-perception, trust, mutual support, the priority of the psychological component of relationship over social roles, initiative in contacts.

Keywords: senior teenage age, features of self-consciousness, subjective image of their own «I», a responsible attitude to the creation of the image of their future, relationships with significant others

Поиск и создание психолого-педагогических условий для становления ответственного отношения старших подростков к созданию образа будущего представляет собой одну из важнейших задач педагогики и психологии. Одним из таких условий представляется развитие его личностных детерминант, поскольку степень выраженности ответственного отношения старших подростков к созданию образа своего будущего зависит от «созревания» таких личностных структур, как ценностно-смысловая, мотивационно-потребностная сфера и сфера самосознания [11]. Другое направление заключается в выстраивании педагогически целесообразной системы отношений старших подростков со значимыми другими, непосредственно представленной в самосознании личности.

Старший подростковый возраст – один из важнейших этапов жизненного пути человека, когда оформляется мотивационная сфера, стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, определяются личностные и деловые интересы, проявляются профессиональные склонности, способности, появляются планы на будущее. Современная социально-экономическая ситуация определяет требования к личности взрослеющего человека: это инициативность, ответственность, способность быть стратегом собственной

деятельности, осознание своей степени ответственности за создание и реализацию жизненных планов.

Ответственное отношение старших подростков к созданию образа своего будущего представляет собой мотивационно-смысловое образование личности старшего подростка, в центре которого лежит готовность к активному осуществлению субъективно-оценочной деятельности по отношению к целям, содержанию будущего, средствам, внешним и внутренним ресурсам их достижения, а также готовность к сознательному выбору и достижению целей своего будущего посредством собственной активности с опорой на собственные ресурсы. Старшие подростки способны к проявлению ответственного отношения к созданию образа будущего, однако у большинства из них оно имеет декларативный характер; его когнитивный компонент является на данном этапе онтогенеза более выраженным, чем эмоциональный и конативный компоненты, именно в силу неспособности части старших подростков адекватно оценить свои способности и личностные ресурсы [там же].

Роль самосознания в структуре личности высоко оценивал В.Н. Мясищев. Он назвал его психическим уровнем человека. «Определить его – значит ответить на вопросы: чего достиг человек, каковы его возможности, какой след он оставил в жизни общества, каково историческое значение его личности» [6, с. 48]. Уровень развития личности определяется богатством ее опыта и «…связан с ее сознательностью и ее самосознанием, под которым подразумевается способность личности правильно отражать действительность в ее настоящем и прошлом, а также предвидеть будущее, правильно оценивать себя самого и свое место в действительности» [там же, с. 49]. Этим определяется необходимость исследования самосознания личности в контексте нашей работы.

Самосознание понимается многочисленными авторами как основа развития жизненных целей. О его значении для формирования жизненной стратегии личности пишет К.А. Абульханова-Славская [1]. С развитием самосознания и рефлексии связана потребность старших подростков правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности и описанная Д.И. Фельдштейном [8] дифференциация идеальных и реальных целей, согласно представлениям о которых подростки планируют свои действия. И.С. Кон, применяя идею В.А. Ядова об иерархической системе диспозиций к «образу Я», констатирует, что «нижний его уровень представляют неосознанные установки, ассоциирующиеся с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных качеств; затем частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и, наконец, сам этот «образ Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей» [4, с. 73].

В.В. Столин [10], рассматривая самосознание как гетерогенное полимодальное образование, выполняющее функции обратной связи в контексте различных форм активности человека, включенного в различные отношения с объективным миром, в качестве одного из его уровней наряду с отражением субъекта в системе его органической активности и в системе его личностного развития, выделяет осознание себя человеком в системе различной деятельности и детерминированных ею отношениях. И.С. Кон [3] вслед за В.С. Мерлиным выделяет в структуре самосознания сознание своей тождественности, сознание собственного «Я» как активного начала, осознание своих психических свойств и систему социально-нравственных самооценок. Он указывает, что степень целостности, устойчивости и последовательности диспозиционной системы личности, включая и ее «образ Я»…» (частью которого по определению является образ будущего личности – прим. авторов), прямо связана со степенью гармоничности или дисгармоничности тех общественных отношений, к которым принадлежит и в которых участвует эта личность.

Можно утверждать, что взаимодействие индивида с другими людьми является источником социальных компонентов «образа Я». Так, Дж.Г. Мид считает, что рефлексия на себя есть, по сути дела, не что иное, как способность усвоить отношение других к себе [5]. У. Джемс, выделяя наличие «познающего» и «эмпирического Я», подразделяет последнее на «материальное», «духовное» и «социальное» – то, чем признают данного человека окружающие [2]. Согласно теории «зеркального Я» Чарлза Х. Кули «идея Я» складывается у человека в раннем возрасте под влиянием мнений окружающих в ходе взаимодействия с первичными «значимыми» группами (семья, сверстники). Личность не может определить себя безотносительно к системе своих «социальных ролей»; она может сливаться, идентифицироваться с ними или отстраняться, дистанцироваться от них, даже противопоставлять себя им, но во всех случаях при

определении сущности «Я» они как бы служат для личности точкой отсчета [9].

Таким образом, особенности восприятия старшими подростками характера отношений со значимыми другими представляют непосредственный интерес в рамках исследования отношения старших подростков к своему будущему. Цель нашего исследования – изучение особенностей восприятия старшими подростками характера отношений со значимыми другими как одной из детерминант становления ответственного отношения к созданию образа своего будущего.

С целью изучения характера отражения респондентами системы отношений со значимыми другими нами применялся контент-анализ высказываний, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения» Sachs G., Levi S. Стимульный материал модифицирован нами в целях данного исследования: отобраны предложения, характеризующие отношение старших подростков к родителям, сверстникам и самим себе. В содержание незаконченных предложений дополнительно включены фразы, затрагивающие отношение к учителям. Это обусловлено данными опросов и бесед со старшими подростками, согласно которым референтными в плане влияния на формирование их образа будущего являются именно эти социальные группы.

В исследовании приняли участие 98 учащихся 9-х классов нижегородских школ. На первом этапе исследования нами были выделены группы респондентов с различной степенью выраженности ответственного отношения к созданию образа своего будущего, изучены особенности их мотивационно-потребностной, ценностно-смысловой сферы и некоторые особенности самосознания [7]. Рассмотрим различия (на уровне значимости $p < 0,05$ и $p < 0,01$), полученные в результате исследования отражения старшими подростками полярных групп характера отношений со значимыми другими, полученные в ходе исследования. В данной работе используются следующие обозначения: первая группа – группа респондентов с высокой степенью выраженности ответственного отношения к созданию образа своего будущего, третья группа – группа респондентов со слабой степенью выраженности ответственного отношения к созданию образа своего будущего.

Тема «отношение к сверстникам» представлена в неоконченных предложениях у респондентов полярных групп такими аспектами, как «эмоциональный фон восприятия сверстников», «воспринимаемая оценка себя сверстниками», «обсуждение со сверстниками своего будущего» и «идентичность/непохожесть на сверстников». У респондентов третьей группы в 29,73% случаев наблюдаются затруднения в определении характера отношения к сверстникам или формальные ответы. Им также более свойственна потребность в общении, проявление интереса к сверстникам, одобрение их личностных качеств или ума («остроумные», «жизнерадостные», «с чувством юмора»). При этом 35,71% респондентов третьей группы выражают потребность в поддержке, понимании и уважении в отношениях со сверстниками. Старшие подростки первой группы не испытывают затруднений, определяя модальность отношения к сверстникам, но для них более характерны избегание и отсутствие интереса («нет общих тем», «хорошо бы они меня не трогали»), интерес к более старшим товарищам, полярное отношение («друзья и недруги»), критика их поведения («поступают необдуманно») и соперничество («мне не конкуренты»).

Большинство высказываний респондентов третьей группы, характеризующих воспринимаемую ими оценку со стороны сверстников, отражают критику, объектами которой является их поведение, умственные способности и низкая успешность («ничего не добился в жизни», «неудачник»). Респонденты первой группы чаще воспринимают со стороны сверстников положительную оценку ума и способностей, уважение и доверие. По их мнению, сверстникам импонируют их товарищеские качества (заботливый друг, компанейский) и умение добиваться целей («успешный», «целеустремленный»), понятна их индивидуальность («имею свои привычки»), и, несмотря на вспыльчивость и занятость, сверстники хотели бы увидеть их через 5–10 лет. Сравнивая себя со сверстниками, респонденты третьей группы чаще идентифицируют себя с ними, признают свою похожесть, одновременно констатируя соперничество по таким признакам, как интеллект, успешность, морально-этические принципы. Также признавая свое позитивное отличие от сверстников по морально-этическим принципам, респонденты первой группы чаще констатируют разного рода различия и непохожесть на сверстников.

Обсуждая со сверстниками тему будущего, респонденты первой группы воспринимают их поддержку, понимание и интерес («дают советы, «вместе легче», «появляется чувство бодрости», «помогают с выбором»), испытывая ответное желание помочь. Вовлекаясь в совместное обсуждение, они планируют возможные цели и задачи

будущего («планирую максимально реально»). У части респондентов первой группы при обсуждении темы будущего со сверстниками наблюдается скрытность и суеверие («стараюсь мало рассказывать, боюсь сглазить», «если расскажешь – не сбывается»). О нежелании обсуждать эту тему упоминает лишь небольшая часть респондентов этой группы. Респонденты третьей группы, напротив, в большинстве случаев проявляют нежелание обсуждать будущее со сверстниками («ухожу от темы»), ссылаясь на отсутствие интереса к ней («они молчат», «не слушают»), а в случае, если оно состоялось, рисуют идеальные картины будущего («представляю будущее, как бы мне хотелось»). Они критически воспринимают попытки вторжения сверстников в процесс обсуждения их будущего («не хочу их советов, глупых вопросов»), классифицируя их как давление («хочу, чтобы не давили», «меньше меня критиковали»). Подобные ситуации не приводят к прояснению проблемы («ни к чему не приходим»), вызывая негативные эмоции («чувствую себя отвратительно»).

Характеризуя отношение сверстников к будущему, старшие подростки третьей группы чаще других используют определения «серьезно и ответственно» (18,92 %). Значительно менее популярны ответы «безответственно» и «по-разному» (8,1 %). Интересно, что респонденты первой группы дают более критичные и полярные оценки: по мнению 50 % из них, большинство сверстников безответственны и равнодушны в решении вопроса о планировании будущего, еще 35,41 % считают, что у сверстников есть четкие намерения.

Отношение к родителям у старших подростков полярных групп также имеет свои особенности. Респонденты первой группы характеризуют отношения в семье чаще как доверие, понимание и равноправие («учитывают мою точку зрения», «совместно принимаются решения»). Респонденты третьей группы чаще передают его через формальные ответы («все хорошо») и социальные роли («мама – человек», «папа – слесарь»). Их отношениям с родителями, по их мнению, чаще свойственна конфликтность («у меня в семье как в программе «Дом»). Интересно, что подчеркивание конфликтного характера семейных отношений свойственно именно российским подросткам и юношам в отличие, например, от китайских [12]. 29,73 % респондентов третьей группы затрудняются в оценке отношений в семье.

Позиция, занимаемая в семье старшими подростками третьей группы, чаще выражается через социальную роль (младший, старший, сын, ребенок), выполнение определенных, чаще хозяйственных, функций («Золушка», «нянька»), отношения соподчинения и иерархии («я самый главный», «хозяин», «на втором месте после отца») и самоуничижение («идиот, «червяк», «не хозяин», «второстепенный»). У старших подростков первой группы перечисление социальных ролей в семье сочетается с осознанием своей значимости для родителей («центр общения», «источник радости», «связующее звено», «я в нашей семье – будущее»).

Образ отца у 53,57 % респондентов первой группы и у 35,14 % респондентов третьей группы связан с дружественностью, авторитетностью, интересом, благодарностью и признанием положительных отцовских качеств («ответственный, «трудолюбивый», «добрый», «лучший»), осознанием идентичности с ним. Однако респонденты первой группы чаще выделяют обучающую и помогающую функции отца, нуждаются в его внимании. В их высказываниях встречается указание на восприятие отца как защиты («моя крепость»). В характеристиках респондентов третьей группы чаще отражены привязанность («люблю, даже когда плохой»), главенство отца или его отсутствие («ничего о нем не знаю»).

Обе группы старших подростков, давая характеристику образа матери, в большинстве случаев (67,86 % в первой группе и 62,16 % в третьей группе) выражают ее дружественность, эмоциональную близость («это мир», «моя жизнь», «талисман», «кумир»), называют положительные материнские качества («чудо», «ангел», «лучшая в мире», «мудрая», «заботливая»). При этом респонденты первой группы значительно чаще указывают на взаимопонимание с матерью («всегда можем поговорить», «подскажет, поможет»), выражая ценность отношений с ней («самое главное», «дорогое», «святое») и сочувствие («делает всем хорошо, а себе ничего»). Респонденты третьей группы чаще упоминают отсутствие взаимопонимания («разногласия»), отчуждение («знакомые»), в то же время части респондентов свойственно переживание идентичности с матерью («прикольные тетки», «мы очень похожи: трепатели нервов и растратчики денег»).

Характеризуя восприятие себя родителями, респонденты обеих групп в равной мере отражают в высказываниях одобрение родителями своих личных качеств («добрая», «спокойная»). Однако, респондентам первой группы свойственно восприятие родительской веры в себя и свое будущее, под-

держки, внимания, уважения, одобрения своей взрослости («считают меня здравомыслящей», «считают, что я могу принять правильное решение»), индивидуальности. Только в высказываниях респондентов первой группы встречаются указания на одобрение родителями своей ответственности, самостоятельности, воли и целеустремленности. Они отмечают также воспринимаемые родителями трудности в общении с собой («я не подарок», «нервная», «грубиянка»), но в значительно большей степени, чем респонденты третьей группы склонны идентифицировать отношение к себе как «любовь», выражая аналогичные чувства.

Респонденты третьей группы, воспринимая высокую оценку родителями своих способностей («думают, что я недооцениваю свои способности») и эмоционально положительное отношение к себе («красивый», «лучшая девочка»), одновременно улавливают в родительском отношении восприятие своей незрелости («неответственный», «ребенок», «маленький и наивный»), недостатка воли, наличия лени («все могу, но не хочу») и отсутствия целеустремленности. Критика, воспринимаемая ими со стороны родителей, имеет яркую эмоциональную окраску («балбес», «обалдуй и ничего не хочу делать», «никуда не поступлю»).

В целом, респондентам первой группы свойственно осознание большой роли родителей в своей жизни («если бы не родители, я была бы менее ответственной», «хуже бы училась»), потребность в понимании («могли понять меня как сверстники», «если бы знали обо мне больше»), сохранении целостности семьи («чаще бывали вместе») и улучшении семейных отношений («если бы дружелюбнее друг к другу относились»). В их высказываниях чаще встречается желание изменить родителей в сторону современности («вели бы молодежный образ жизни»). На первом месте у респондентов третьей группы желание удовлетворения родителями своих материальных потребностей («были бы добрее и давали бы больше денег», «купили бы дорогой подарок»), потребность в автономии («меньше заботились», «уехали на 3 дня»), но и нужда в родительской поддержке в форме советов и принятия («если бы приняли, а не пытались изменить»). Эти респонденты выражают желание изменить родителей в сторону уступчивости и доброты. Старшие подростки обеих групп указывают на потребность в доверии к себе со стороны родителей («если бы поняли, что я не ребенок, я смотрела бы на жизнь иначе», «если бы не ограничивали, я свернул бы горы»).

Отношение к учителям у респондентов полярных групп характеризуется следующими особенностями. Наряду с затруднениями при определении характера отношения к учителям и вытеснения данной темы («не думаю», «думаю о другом»), в образе учителя подростки третьей группы выделяют в основном обучающую (образовательную) и информационную функции («тот, кто учит», «отвечает за нас на уроке»), враждебно воспринимают учителя, видя в нем источник проблем («мучитель», «заставляет делать то, что не хочется») и внешнего поддержания дисциплины («источник морали», «злой, но справедливый»). Для них также характерно восприятие главенствующей роли учителя («командир в школе», «закон»). В то же время, перенося на отношения с учителем модель семейных отношений, они воспринимают его более эмоционально и неформально («вторая мама»). Респонденты первой группы, так же ставя на первое место обучающую и информационную функции, выделяют еще функции воспитания и наставничества («дает мудрые советы», «открывает жизнь»), испытывают к учителям уважение и благодарность, ценя их личные качества и профессионализм («грамотные, умные и интересные люди», «горжусь ими», «труженик»). В их высказываниях реже встречается стереотипность восприятия образа учителя («все разные») и чаще присутствует эмпатия к учителям («понимаю, как им трудно», «хочу, чтобы жили достойно», «были здоровы и счастливы, ведь мы, дети, не сахар»).

Преобладающий эмоциональный фон восприятия учителя у респондентов обеих групп чаще окрашен негативными эмоциями разной степени выраженности – от грусти и дискомфорта («растерянность», «болит голова») до страха («жутко», «дрожь по спине», «трясутся коленки», «снятся кошмары»). Несмотря на то, что респонденты первой группы называют такие состояния, как злость, раздражение, не исключая возможность вербальной агрессии, среди них значительно больше учащихся, проявляющих инициативу в общении с учителем («подхожу к нему», «говорю, что думаю», «улыбаюсь»), готовых к сотрудничеству («помогу», «возникают вопросы», «рад, что обратили внимание», «хочу доказать, что способен на отличную учебу»). Старшим подросткам первой группы свойственен также контроль за соблюдением правил поведения и мобилизация («становлюсь серьезным», «концентрируюсь», «собираюсь», «хочу учиться»). Респонденты третьей группы чаще испытывают ревность («есть любимчики») и применяют для сня-

тия напряжения психологические защиты («вспоминаю комедийный фильм»).

Отраженному восприятию себя учителями у респондентов первой группы свойственна позитивная оценка знаний, ума, способностей, общего положительного эмоционального фона отношения к себе («образец для подражания», «милое создание», «хороший парень») одновременно с негативной оценкой поведения и строгостью. Респондентами третьей группы значительно чаще воспринимается негативное отношение учителей к их лени, слабой ответственности, отрицательная оценка интеллектуальных способностей («не поступлю в 10 класс», «тупая», «думают, что я многое не понимаю, ничего не знаю», «без головы»).

Потребности, возникающие у респондентов в общении с учителем, можно охарактеризовать как изменение учителя («объективнее», «веселее», «мягче», «справедливее», «не лицемерили») и принятие себя учителем («уважали», «поддерживали», «доверяли», «понимали»). Однако, если у респондентов третьей группы эта тенденция сочетается с мотивом получения хорошей оценки, желанием уменьшить учебную нагрузку и потребностью в помощи с профессиональным самоопределением, то у респондентов первой группы она совпадает с потребностью во внимании учителя («интересовались мной») и неформальном общении с ним («поговорить на свободные темы») и принятием учителя («оставить таким же понимающим»).

Старшие подростки обеих групп чаще констатируют отсутствие обсуждения темы будущего в разговорах с учителями или отмечают императивный характер этих бесед («советуют», «читают лекции», «пытаются всучить свои мысли»). Однако, респонденты первой группы встречают поддержку и одобрение планов будущего учителями («думают, что я знаю свои цели», «согласны с ними»), а респонденты третьей группы чаще воспринимают сомнения учителей в достижении целей будущего («говорят, что будущего у меня нет»).

Таким образом, ответственное отношение к созданию образа будущего в старшем подростковом возрасте обусловлено характером отражения старшими подростками отношений со значимыми другими (сверстниками, родителями, учителями). Отражению старшими подростками с высокой степенью ответственного отношения к созданию образа будущего отношений со сверстниками свойственны более высокий уровень самоидентичности, эмпатичность и ожидание положительного восприятия себя. Отношения со значимыми взрослыми старшие подростки с высокой степенью ответственного отношения к созданию образа своего будущего воспринимают через равноправие, доверие, взаимную поддержку, приоритет психологической составляющей отношений над социальными ролями, инициативность в контактах. Общим для респондентов обеих групп является негативный эмоциональный фон в отношениях с учителями и потребность в понимании со стороны взрослых.

Представляя собой одну из важнейших составляющих самосознания, отражение системы отношений с другими играет важнейшую роль в детерминации активности личности, направленной на свое будущее. Программы, направленные на развитие ответственного отношения старших подростков к созданию образа своего будущего, должны быть основаны на включении учащихся в разнообразные формы учебного и внеучебного сотрудничества со значимыми взрослыми и сверстниками, развитии рефлексивных способностей, расширении сферы самосознания и раскрытии их личностного потенциала, накоплении ими позитивного опыта достижений и развитие их субъектной позиции в процессе познания и воспитания.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.

2. Джемс У. Психология / Под ред. Петровской Л.А. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.

3. Кон И.С. В поисках себя – М., 1984.

4. Кон И.С. Психология самосознания // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: «БАХРАХ-М», 2003. – 672 с. – С. 97–117.

5. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / Сост. и переводчик В.Г. Николаев. Отв. ред. Д.В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.

6. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.

7. Никишина О.А., Федосеева Т.Е. Роль самосознания в развитии ответственного отношения к созданию и реализации жизненных планов в старшем подростковом возрасте. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 459.

8. Психология современного подростка // Под ред. Д.И. Фельдштейна – М., Педагогика, 1987. – С. 14–6.

9. Российская социологическая энциклопедия. – М.: НОРМА-ИНФРА-М. Г.В. Осипов. 1999.

10. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.

11. Федосеева Т.Е. Личностные детерминанты ответственного отношения старших подростков к созданию образа своего будущего: диссертация на соискание степени канд. психол. наук. – Тамбов, 2009. – С. 177–185.

12. Фомина Н.В. Иерархия семейных ценностей в сознании китайской молодежи. В книге: Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации. Тезисы докладов и статьи IX Международной научно-практической конференции. Ниж. гос. сельхоз. академия. – Нижний Новгород, 2014. – С. 157–161.