**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

Глава I. Структура личности и профессиональная ориентация подростков как объекты психологического анализа

1.1 Природные задатки и социокультурные качества в структуре личности подростка

1.2 Значение окружающей среды в развитии личности молодого человека

1.3 Отрочество и юность как ключевые моменты в выборе человеком своей профессии

Глава II. Диагностика профессионально значимых качеств личности и профессиональной направленности у подростков

2.1 Описание диагностических методик

2.2 Диагностика профессионально значимых качеств личности, профессиональных склонностей и профессиональной направленности у учащихся старших классов школы 1356 г. Москва

2.3 Результаты констатирующего эксперимента

Глава III. Организация профориентационной работы в школе

3.1 Программа профессиональной ориентации подростков

3.2 Организация и проведение профориентационной работы

3.3 Результаты формирующего эксперимента

Заключение

Список использованной литературы

Приложения

Введение

Процессыгуманизации, демократизации и информатизации общества, быстрые темпы научно-технического прогресса обусловили необходимостьмодернизации российской образовательной системы. Новая система образования призвана создать условия для реализации индивидуальных образовательных и профессиональных планов каждого члена общества в соответствии с его жизненными целями, направленностью личности и способностями. Существенным шагом на пути к обновлению стала Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, которая в качестве одного из приоритетных направлений развития выделяет профилизацию школьного обучения.

Профильное обучение вводится в старших классах общеобразовательной школы и выступает в качестве средства индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, позволяющего более полно учитывать склонности и способности учеников, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их образовательными и профессиональными планами.

Профилизация обучения в старших классах приводит к необходимости более раннего самоопределения школьника в отношении профилирующего направления собственной учебной деятельности. Выпускник девятого класса оказывается перед выбором профиля обучения, и этот выбор очень ответственен, так как напрямую связан с профессиональным самоопределением и выбором учебного заведения.

Необходимым условием создания образовательного пространства, способствующего профильному самоопределению школьников, является введение предпрофильной подготовки на второй ступени общего образования. В качестве нормативно-правовой основы предпрофильной подготовки выступают "Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования" и "Рекомендации об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях". Эти документы определяют предпрофильную подготовку как систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся, содействующей их профильному самоопределению по завершении основного общего образования.

В настоящее время в области предпрофильной подготовки основные исследования ведутся в направлениях разработки, теоретического обоснования и внедрения в практику массовой школы:

* различных механизмов и моделей реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки школьников (Г.Ф. Глебова, В.Н. Грищенко, О.Б. Даутова, Н.В. Немова, В.А. Орлов, А.А. Остапенко, О.А. Прасолова, Г.Е. Сенькина, А.П. Тряпицына и др.);
* содержания предпрофильной подготовки по конкретным дисциплинам школьной программы, включая курсы по выбору (А.Г. Каспржак, Е.В. Моргорская, И.И. Никонов, А.С. Роботова, Т.В. Черникова, И.Н. Щербо и др.);
* содержания и методик профессиональной ориентации школьников в предпрофильной подготовке (Л.А. Гулевич, Т.Б. Демина, А.Г. Каспржак, А.В. Кузнецов, П.С. Лернер, Е.А. Мороз, Н.Ф. Родичев, Н.Е. Рубцова, А.И. Селифанов, С.Н. Чистякова и др.);
* современных педагогических технологий в профильном обучении и предпрофильной подготовке (О.Б. Даутова, В.М. Казакевич, О.Н. Крылова, Е.Б. Мартынова, Е.С. Полат и др.);
* методик психолого-педагогической диагностики в ситуации выбора школьниками профиля обучения (И.В. Гладкая, И.Ю. Гутник, О.Б. Даутова, Т.В. Менг, Д.А. Метелкин, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына и др.).

В то же время в работах современных исследователей явно недостаточно внимания уделяется проблеме обоснования и разработки педагогических условий, способствующих профильному самоопределению школьника.

Целью настоящей дипломной работы является исследование влияния личностных качеств на выбор профессии учащимися старших классов. Для достижения поставленной цели в работе решен комплекс взаимосвязанных задач:

1. дана характеристика структуры личности и профессиональной ориентации подростков как объектов психологического анализа;
2. проведено эмпирическое исследование личностных качеств и профессиональной направленности личности старшеклассников;
3. проведен формирующий эксперимент по организации профориентационной работы в школе, по результатам которого сформулированы выводы.

Таким образом, объектом данного исследования являются учащиеся старших классов школы 1356 г.Москва, предметом – профессиональные ориентации старшеклассников.

Гипотезой исследования является предположение о том, что проведение в старших классах общеобразовательной школы программ профориентационной подготовки способствует формированию у учащихся профильной направленности личности и облегчает им дальнейший выбор учебного заведения высшей школы, делая решение о получении высшего образования той или иной направленности более взвешенным и обоснованным.

Поставленные цель и задачи обусловили структуру и логику дипломной работы, которая включает в себя введение, три главы, заключение, список использованной литературы и приложения..

Глава I. Структура личности и профессиональная ориентация подростков как объекты психологического анализа

1.1 Природные задатки и социокультурные качества в структуре личности подростка

Хронологически подростковый возраст определяется от 10-10 до 14-15 лет

Основной особенностью этого возраста являются резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития. Процесс анатомо-физиологической перестройки является фоном, на котором протекает психологический кризис.

Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличиваются рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем пик "скачка роста" приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжаясь до 17. У девочек "скачок роста" обычно начинается и кончается на два года раньше (дальнейший, более медленный рост может продолжаться еще несколько лет).

Изменение роста и веса сопровождается изменением пропорций тела. Сначала до "взрослых" размеров дорастают голова, кисти рук и ступни, затем конечности - удлиняются руки и ноги - ив последнюю очередь туловище. Интенсивный рост скелета, достигающий 4-7 см в год, опережает развитие мускулатуры. Все это приводит к некоторой непропорциональности тела, подростковой угловатости. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими [1, c. 40].

В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны изменение АД (артериального давления), повышенная утомляемость, перепады настроения; гормональная буря => неуравновешенность.

Это состояние удачно выразил американский подросток: "В 14 лет мое тело будто взбесилось". Эмоциональную нестабильность усиливает сексуальное возбуждение, сопровождающее процесс полового созревания.

Социальная ситуация развития представляет собой переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Подросток занимает промежуточное положение между детством и взрослостью.

Ведущей деятельностью подростка является общение со сверстниками. Главная тенденция - переориентация общения с родителей и учителей на сверстников.

1) Общение является для подростков очень важным информационным каналом;

2) Общение - специфический вид межличностных отношений, он формирует у подростка навыки социального взаимодействия, умение подчиняться и в тоже время отстаивать свои права;

3) Общение - специфический вид эмоционального контакта. Дает чувство солидарности, эмоционального благополучия, самоуважения. Психологи считают, что общение включает 2 противоречивых потребности: потребность в принадлежности к группе и в обособленности (появляется свой внутренний мир, подросток испытывает потребность остаться наедине с собой). Подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится внешне ничем не отличаться от сверстников. Типичной чертой подростковых групп является конформность - склонность человека к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей, подражательность. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией [37, c. 115].

В интеллектуальной сфере происходят качественные изменения: продолжает развиваться теоретическое и рефлексивное мышление. В этом возрасте появляется мужской взгляд на мир и женский. Активно начинают развиваться творческие способности. Изменения в интеллектуальной сфере приводят к расширению способности самостоятельно справляться со школьной программой. В тоже время многие подростки испытывают трудности в учебе. Для многих учеба отходит на второй план [73, c. 75].

Центральное новообразование подростничества - "чувство взрослости"- отношение подростка к себе как к взрослому. Это выражается в желании, чтобы все - и взрослые, и сверстники - относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою "взрослую" позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, может быть - учебы. Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный "кодекс", предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками.

2. Развитие самосознания (формирование "Я-концепции" система внутренне согласованных представлений о себе, образов "Я").

3. Критичность мышления, склонность к рефлексии, формирование самоанализа.

4. Трудности роста, половое созревание, сексуальные переживания, интерес к противоположному полу.

5. Повышенная возбудимость, частая смена настроений, неуравновешенность.

6. Заметное развитие волевых качеств.

7. Потребность в самоутверждении, в деятельности, имеющий личностный смысл [32, c. 141].

Направленность личности:

- гуманистическая направленность - отношение подростка к себе и обществу положительны;

- эгоистическая направленность - он сам является более значимым, чем общество;

- депрессивная направленность - он сам никакой ценности не представляет для себя. Его отношение к обществу можно назвать условно положительным;

- суицидальная направленность - ни общество, ни личность для самой себя не представляет никакой ценности.

Обычно о подростковом возрасте говорят как о периоде повышенной эмоциональности. Это проявляется в возбудимости, частой смене настроения, неуравновешенности. Характер многих подростков становится акцентуированным - крайний вариант нормы.

У подростков от типа акцентуации характера зависит многое - особенности транзиторных нарушений поведения ("пубертатных кризов"), острых аффективных реакций и неврозов (как в их к картине, так и в отношении вызывающих их причин). С типом акцентуации характера необходимо считаться при разработке реабилитационных программ для подростков. Этот тип служит одним из главных ориентиров для медико-психологических рекомендаций, для советов в отношении будущей профессии и трудоустройства, что весьма существенно для устойчивой социальной адаптации.

Тип акцентуации указывает на слабые места характера и тем самым позволяет предвидеть факторы, способные вызвать психогенные реакции, ведущие к дезадаптации, - тем самым открываются перспективы для психопрофилактики.

Обычно акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются с повзрослением. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определенной обстановке, и почти не обнаруживаться в обычных условиях. Социальная дезадаптация при акцентуациях либо вовсе отсутствует, либо бывает непродолжительной.

В зависимости от степени выраженности выделяют две степени акцентуации характера: явная и скрытая.

***Явная акцентуация***. Эта степень акцентуации относится к крайним вариантам нормы. Она отличается наличием довольно постоянных черт определенного типа характера. Выраженность черт определенного типа не препятствует возможности удовлетворительной социальной адаптации. Занимаемое положение обычно соответствует способностям и возможностям. В подростковом возрасте особенности характера часто заостряются, а при действии психогенных факторов, адресующихся к "месту наименьшего сопротивления", могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении. При повзрослении особенности характера остаются достаточно выраженными, но компенсируются и обычно не мешают адаптации.

***Скрытая акцентуация***. Эта степень, видимо, должна быть отнесена не к крайним, а к обычным вариантам нормы. В обыденных, привычных условиях, черты определенного типа характера выражены слабо или не проявляются совсем. Однако черты этого типа могут ярко, порой неожиданно, выявиться под влиянием тех ситуаций и психических травм, которые предъявляют повышенные требования к "месту наименьшего сопротивления" [66, c. 193].

Несмотря на редкость чистых типов и преобладание смешанных форм, ***выделяют 10 основных типов акцентуации:***

1. ***Гипертимность***. Люди, склонные к повышенному настроению, оптимисты, быстро переключаются с одного дела на другое, не доводят начатого до конца, недисциплинированные, легко попадают под влияние неблагополучных компаний. Подростки склонны к приключениям, романтике. Не терпят власти над собой, но любят, когда их опекают. Тенденция к доминированию, лидированию. В патологии - невроз навязчивых идей.

2. ***Застревание***. Склонность к "застреванию аффекта", к бредовым реакциям. Люди педантичные, злопямятные, долго помнят обиды, сердятся, обижаются. Нередко на этой почве могут появится навязчивые идеи. Сильно одержимы одной идеей. Слишком устремленные, "упертые в одно", зашкаленные. В эмоциональном отношении ригидны (ниже нормы). Иногда могут давать аффективные вспышки (сильное нервное возбуждение), могут проявлять агрессию. В патологии - паронояльный психопат.

3. ***Эмотивность***. Аффектно лабильные (неустойчивые). Люди у которых быстро и резко меняется настроение по незначительному для окружающих поводу. От настроения зависит все - и работоспособность, и самочувствие и т.д. тонко организована эмоциональная сфера; способны глубоко чувствовать и переживать. Склонны к добрым взаимоотношениям с окружающими. В любви ранимы как никто. Не против того, чтобы их опекали, заботились.

4. ***Педантичность***. Преобладание черт педантизма. Люди ригидны, им трудно переключаться с одной эмоции на другую. Любят чтобы все было на своих местах чтобы люди четко оформляли свои мысли - крайний педантизм. Периоды злобно-тоскливого настроения, все их раздражает. В патологии - эпилептоидная психопатия. Могут проявлять агрессию (долго помнят и выливают).

5. ***Тревожность***. Люди меланхолического склада с очень высоким уровнем конституционной тревожности, не уверены в себе. Недооценивают, преуменьшают свои способности. Застенчивы, пугаются ответственности.

6. ***Циклотимность***. Резкие перепады настроения. Хорошее настроение коротко, плохое длительно. При депрессии ведут себя как "тревожные", быстро утомляются, снижается творческая активность. При хорошем настроении как гипертимные.

7. ***Демонстративность***. В патологии психопатия истерического типа. Люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре внимания ("пусть ненавидят, лишь бы не были равнодушными"). Много таких людей среди артистов. Если нет способностей, чтобы выделиться, тогда они привлекают внимание антисоциальными поступками. Патологическая лживость - чтобы приукрасить свою особу. Склонны носить яркую, экстравагантную одежду - могут быть определены чисто внешне.

8. ***Возбудимость***. Склонность к повышенной импульсивной реактивности в сфере влечения. В патологии - эпилептоидная психопатия.

9. ***Дистимичность***. Склонность к расстройствам настроения. Противоположность гипертимности. Настроение пониженное, пессимизм, мрачный взгляд на вещи, утомляем. Быстро утомляется в контактах и предпочитает одиночество.

10. ***Экзальтированность***. Склонность к аффективной экзальтации (близко к демонстративности, но там из-за характера, а здесь идут те же проявления, но на уровне эмоций, т.е. от темперамента) [68, c. 31].

1) ***лабильный*** - резкая смена настроения в зависимости от ситуации;

2) ***астенический*** - тревожность, нерешительность, быстрая утомляемость, раздражительность, склонность к депрессии;

3) ***боязливый*** (сензитивный) тип - робость, стеснительность, повышенная впечатлительность, тенденция испытывать чувство неполноценности;

4) ***психастенический*** - высокая тревожность, мнительность, нерешительность, склонность к самоанализу, постоянным сомнениям и рассуждательству, тенденция к образованию ритуальных действий;

5) ***шизоидный*** - отгороженность, замкнутость, трудности в установлении контактов (экстраверсия - интроверсия), эмоциональная холодность, проявляющаяся в отсутствии сострадания (симпатия) недостаток интуиции в процессе общения;

6) ***эпилептоидный*** - недостаточная управляемость, импульсивность поведения, нетерпимость, склонность к злобно-тоскливому настроению с накапливающейся агрессией, проявляющейся в виде приступов ярости и гнева (иногда с элементами жестокости), конфликтность, вязкость мышления, чрезмерная обстоятельность речи, педантичность;

7) ***неустойчивый*** (экстравертированный) тип - склонность легко поддаваться влиянию окружающих, постоянный поиск новых впечатлений, компаний, умение легко устанавливать контакты, носящие, однако, поверхностный характер;

8) ***конформный*** - чрезмерная подчиненность и зависимость от мнения других, недостаток критичности и инициативности, склонность к консерватизму [64, c. 28].

Влияние семьи. Самое главное, что может дать семья – научить ребёнка воздерживаться от развлечений в урочное время, прочувствовать, что значит "Делу время. Потехе час", брать ответственность на себя, тем самым научиться управлять своей волей.

Разумная и любящая ребёнка семья помогает ребёнку освоить предъявляемые ему требования учебной деятельности и принять их как неизбежное и необходимое.

Успехи ребёнка в освоении норм жизни в новых условиях поддерживаются, прежде всего, в семье и формируют у него потребность и в учебной деятельности.

Характер адаптации к условиям школьной жизни и отношение к ребёнку со стороны семьи определяют состояние и развитие его чувства личности.

Потребность в признании. Ребенок испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этом случае поддержка родителей очень важна для ребёнка.

Общение в школе. Характерная черта взаимоотношений состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств с случайных интересов (например: дети сидят за одной партой, живут в одном доме, интересуются приключенческой литературой и т.п.). Сознание младших подростков ещё не достигает того уровня, чтобы мнение сверстников служило критерием подлинной оценки самого себя. Конечно, они с большим интересом относятся к оценке, которую дают им одноклассники за ловкость, сообразительность, смелость и остро переживают, если эта оценка расходится с желаемой. Но такие переживания кратковременны, и, главное их легко изменить оценкой со стороны взрослых [67, c. 38].

На границе подросткового возраста, между 10-12 годами, сначала девочки, а потом мальчики становятся неуправляемыми. Однако пресловутая подростковая неуправляемость сочетается с удивительной гибкостью, пластичностью 10-12 летних, их готовностью к переменам и открытостью для сотрудничества.

Это – возраст кипучей энергии, больших замыслов, активного стремления к творческой деятельности.

Исходя из комментария, такой результат может характеризовать: падение самооценки, рост депрессивных состояний. Постепенный выход из стресса связывается, прежде всего, с семейными условиями жизни ребёнка. По данным психологов ситуация адаптации вызывает у многих пятиклассников повышенную тревожность, как школьную так и личностную, а зачастую и выявление страхов. Например, усиливается страх несоответствовать ожиданиям окружающих, который в этом возрасте, как правильно сильнее, чем страх вамовыражения. Для ребёнка младшего подросткового возраста чрезвычайно важно мнение других людей о нём и о его поступках. Постоянный страх не соответствовать ожиданиям окружающих приводит к тому, что и способный ребёнок не проявляет в должной мере свои возможности. Школьные страхи не только лишают ребёнка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов.

Физиология. Переход из начальной школы в среднюю справедливо считается кризисным периодом:

- неизбежное снижение успеваемости;

- повышение уровня тревожности.

Внешние изменения совпадают с началом физиологических изменений в организме детей.

Ребёнок начинает расти, становится плаксивым, рассеянным, утомляемым. Как следствие: ослабление памяти, внимания [71, c. 27].

У многих наблюдается резкое падение самооценки. Возраст – бурного развития и роста организма.

Начало его перестройки связан с началом деятельности гипофиза (нижний мозговой придаток), особенно его передней доли, гармоны которого стимулируют рост тканей и функционирование других желёз внутренней секреции. Происходит интенсивный рост тела. Наблюдается возрастное несоответствие в развитии сердечно-сосудистой системы; сердце значительно увеличивается в объёме, а диаметр кровеносных сосудов отстаёт в развитии. Это приводит к функциональным расстройствам (головокружение, боли, быстрая утомляемость) и как следствие проявляется в таких проявлениях, как: возбуждаемость, раздражительность, вспыльчивость [68, c. 36].

1.2 Значение окружающей среды в развитии личности молодого человека

Проблема подростка кроется не в слабости воли, а в слабости целей. Познавательная активность подростка (его цели) существенно ограничены рамкой классно-урочной системы школьного образования. Поэтому вопросы оснований реконструкции подростковой школы на сегодняшний день являются самыми обсуждаемыми и не случайно.

Существует опасность: если подростку, способному мыслить гипотезами и строить действия, соответствующие проверке своих предположений, не предоставлять возможности действовать самостоятельно, то кризис первой фазы (12-14 лет) подросткового возраста, характеризующийся возникновением "способности к самостоятельному целеполаганию" существенно затягивается. В связи с этим переход в новую фазу развития приобретает острые, конфликтные, не продуктивные формы. Наращивание академической базы при таких условиях обучения становится для большинства подростков проблемой, а педагоги оказываются бессильными помочь им в преодолении этой проблемы. Поскольку развитие есть превращение (а не приращение), преобразование (изменение образа, в частности, образа своего Я), переход из одного состояния (формы, фазы) в другую, то ограничение возможности действовать согласно самостоятельно поставленным целям, ограничивает возможности возрастного развития [36, c. 218].

Подростковая школа – это не нулевой уровень школьного образования. Учебная деятельность, грамотно выстроенная в младшем школьном возрасте, порождает теоретическое мышление, как центральное новообразование, и способность управлять своим поведением на основе последовательно разворачивающихся суждений. Это предопределяет такой уровень развития сознания (рефлексивного мышления) подростков, который рождает потребность обернуться на самого себя. На основе реализации этой потребности у подростка второй фазы (14-16 лет) развития появляется осознание своего места в будущем, происходит рождение "жизненной перспективы". Создание условий для опробования этой перспективы и есть продуктивное завершение подросткового возраста.

Однако упорное продолжение образования в подростковой школе в "знаньевой парадигме" не может предоставить подростку возможности социального опробования своих индивидуальных способностей, чтобы понять их социальную ценность и значимость социума, культуры для своего развития, понять закономерности собственного развития, саморазвития. Это порождает у подростка гипертрофированные формы стремления к самоутверждению и самовыражению, одновременно затормаживая возможность становления центрального новообразования - самоопределения.

Становление продуктивного ученического действия не может происходить вне продуктивного педагогического действия. Это самостоятельная проблема эффективности организации современного школьного образования. В рамке "фундаментальной академической подготовки" эта проблема (об адекватности, соразмерности продуктивных действий учеников и педагогов) даже не обсуждается. Но в экспериментальной инновационной практике такая проблема осознана и является основанием смены предметности педагогической деятельности и создания принципиально иных моделей школьного (а значит и вузовского) образования [30, c. 92].

В связи с этим возникает следующая гипотеза: для продуктивного решения проблемы реализации подростковых новообразований необходимо специальное педагогическое проектирование школьной образовательной среды. Определяя проектирование в образовании как процесс "выращивания" новейших форм отношений педагогов и учащихся, новых содержаний и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности, мы экспериментально проверили продуктивность проектирования школьной образовательной среды как ресурса становления взрослого, ответственного действия учащегося в совокупности с действиями педагогов, адекватными задаче взросления ученика. Такой подход потребовал принципиального изменения условий образования подростков. Для того чтобы подросток оказался способным видеть собственное действие с учетом не только реальной возможности его исполнения, но и с учетом отношения к нему окружающих, отношения социума к своему действию (в пределе – взгляд через приму культуры), необходим переход в поисковый, исследовательский режим организации образования. Наиболее соответствуют этому режиму проектные формы образования. Последовательность освоения разных форм подростковых, моновозрастных, разновозрастных, в том числе и детско-взрослых проектов, отражена в верифицированной нами возрастно-нормативной модели реконструкции подростковой школы, главная идея которой состоит в специальном проектировании образовательной среды как преобразующегося и совместно преобразуемого ресурса [21, c. 57].

Согласно этой модели в переходный период (10-12 лет) учащиеся должны получить возможность почувствовать себя реально взрослыми. Показано, что на этом этапе становления ответственного, взрослого поведения продуктивно создание ситуаций для выхода подростка в позицию учащего другого (учителя), что важно в плане развития его самосознания и способности к самообразованию ("обучая другого, лучше понимаю, как учить себя"). Исследовались ситуации совместной подготовки к уроку ученика и учителя. Это требовало и от школьника, и от педагога выхода в позицию учащего другого. В таких ситуациях действия педагогов и подростков становятся партнерскими – они находятся в равноправных позициях. В итоге происходит смена предметности педагогической деятельности, которая заключается в совместном (ученика и педагога) обнаружении и затем проектировании недостающих учебных форм и средств, спецкурсов. Получено экспериментальное подтверждение, что именно в точке обнаружения недостающих учебных средств происходит осознание подростками первоначально возможности выбора, затем ответственности за свой выбор, и только в итоге – собственно осознанный самостоятельный выбор.

Ядро подростковой школы должна составить возможность встречи замыслов подростка и его реальных действий. Подростку принципиально важно экспериментирование с собственным действием особенно в социальной сфере. В связи с этим проведено исследование полноты условий для реализации этой возрастной потребности. В результате получено доказательство того, что основная задача подросткового возраста может быть решена при проектировании образовательной среды как ресурса социального позиционирования подростков, пространства освоения культурной формы и способа выражения своей позиции. Подтверждена также эффективность проектной формы учения подростков на материале разных учебных предметов: математики, иностранных языков, истории, астрономии, естествознания. Основная педагогическая задача проектного учения заключается в специальной организации (педагогическом проектировании) условий формирования авторской позиции подростков в учебных курсах и во внеурочной сфере школьного образования. Организационные формы становления авторской позиции подростков: творческие мастерские, школьный пресс-центр и школьный издательский центр как пространства свободного выбора и становления ответственного, взрослого поведения [17, c. 162].

Самоопределение, способность к самообразованию в том числе, как качество личности можно тоже активно формировать, "выращивать". Экспериментально показано, что проекты (как учебные и научно-исследовательские, так и социальные) следует рассматривать как эффективные методические формы и средства такого выращивания, культурную среду (среду насыщенную культурными образцами и вариантами их эффективного освоения, способами их построения). Создание социальных ситуаций развития предполагает обеспечение, полную техническую и методическую поддержку возможности опробования учеником своих способностей действовать согласно своему замыслу, реального их воплощения. В том числе признания его авторства, продуктов его деятельности, в частности выстроенной им программы своего образования (индивидуальной образовательной программы). При таких условиях детское (ученическое) авторство становится ресурсом школьной образовательной среды. Таким образом, включение ученических материалов в образовательный ресурс школы – есть принципиально значимое условие становления реальной взрослости подростка.

Такие формы проявления самостоятельности школьников как учебно-предметное позиционирование и социальное позиционирование, имеют принципиально разные основания: содержательный – понятийный - и социокультурный конфликты соответственно. Организация школьного образования в форме совместной деятельности, сотрудничества, полагающего умение вести собственное рассуждение с учетом суждения другого (сверстника, младшего или старшего) является необходимым условием становление позиции, сначала в рамках учебного предмета, затем в расширяющейся рамке социокультурного взаимодействия. С этим сопряжены и принципиально иные основы мониторинга качества образования в подростковой школе: по увеличению "рамки", временной перспективы, к определению которой для себя подготовлен подросток можно судить об эффективности образовательного процесса. Таким образом, в предлагаемой нами модели заложены психологически оправданные основы смены оценки качества школьного образования [23, c. 249].

Принципиальная смена образовательной парадигмы - выход на деятельностную педагогику - предполагает реконструкцию подростковой школы в опоре на возрастные новообразования: становление способности осознанно, инициативно и ответственно строить свое действие в окружающей среде, первоначально школьной образовательной, а затем и более широком социуме, культуре. Для того чтобы подросток оказался способным видеть собственное действие с учетом не только реальной возможности его исполнения, но и с учетом отношения к нему окружающих, отношения разных социальных групп к своему действию (в пределе – взгляд через приму культуры), необходимо специально проектировать школьную среду как совместно преобразуемый образовательный ресурс. Рассматривается модель образовательной среды, в которой заложены возможности наиболее полного формирования способности школьников самостоятельно строить свое поведение.

Образовательная среда проектируется нами как ресурс для развития совместно действующих субъектов образования и как ресурс развиваемый, реконструируемый, преобразуемый совместно действующими в ней субъектами [7, c. 73].

Основной принцип проектирования такой образовательной среды заключается в построении совместных действий субъектов образования (педагогов и учащихся и школьников между собой). Эти действия должны быть открытыми, т.е. полагающими включение в свои действия действий другого (других) - "совокупные" действия в терминологии Д.Б. Эльконина. Открытое действие по своей природе таково, что не может быть изначально задано, оно всегда должно быть найдено и выстроено соответственно ситуации или цели совместной деятельности. Таким образом, открытое действие, с нашей точки зрения, по своей сущности является поисковым, исследовательским. Модель образовательной среды, обеспечивающей становление открытых действий, должна, по сути, проектироваться как система построения открытого взаимодействия, открытых отношений.

Принципиально важным в проектировании школьной среды для подростков как совместно преобразуемого образовательного ресурса (того, что осознано как необходимое) требует построения открытых действий между сверстниками (в моновозрастных группах и между ними), участниками разновозрастных групп и между ними, включая взаимодействие учеников и педагогов.

Принимая за исходную педагогическую задачу развитие самостоятельного, инициативного действия подростка, следует подчеркнуть, что педагогические действия, адекватные этой задаче, должны обеспечить освоение подростком культурных форм предъявления обществу своих позиций. В нашем исследовании экспериментально проверено, что наиболее важным условием становления у подростков собственных, авторских позиций является готовность педагогов (внутренняя, психологическая и методическая, технологическая подготовленность) к построению открытых ("совокупных", исследовательских) действий с учениками и между ними, которая наиболее полно отражается в способности моделировать ситуации для выхода подростков в новые жизненные позиции. Это могут быть социокультурные ситуации и учебные, но надпредметные. Как (не)влияет (не)умение, готовность педагогов к моделированию образовательных ситуации на динамику развития возрастных новообразований подростков и как подготовить педагогов к проектированию таких ситуаций составляет предмет самостоятельной публикации.

Получено экспериментальное подтверждение гипотезы о том, что, если учебная деятельность грамотно выстроена в младшей школе, то делает подростка способным не только к переносу учебных действий в новые условия действования, в новые различные учебно-предметные области, но и способным строить собственную образовательную деятельность на их основе. Обязательным условием, обеспечивающим подросткам положительную динамику становления способности к проектированию собственной образовательной деятельности, является перевод педагогической технологии в поисковый, исследовательский режим, который предполагает смену форм средств и методических приемов не только учебно-предметного содержания образования, но и отношений между субъектами образования. Так, проектирование соответствующих образовательных (учебных и не учебных) ситуаций для выхода 10-12-летних школьников в позицию учащего другого, создает возможности подросткам кризисной фазы развития (12-13-14 лет) для широкого социального опробования как всей совокупности освоенных ими учебных действий, так и конструируемой, проектируемой подростками (совместно или индивидуально) собственной образовательной деятельности. В итоге именно это предопределяет проявление и реализацию центрального новообразования подросткового возраста – стремления к самоутверждению и самореализации.

Известно, для того чтобы в младшем подростковом возрасте (период 10-12 лет) учащиеся могли получить возможность почувствовать себя реально взрослыми в рамках учебного взаимодействия, чтобы уже на этом этапе происходило становление ответственного, взрослого поведения, необходимо создание ситуаций для выхода подростка в позицию учащего другого. Это важно в плане развития его самосознания и формирования способности к самообразованию ("обучая другого, лучше понимаю, как учить себя") [26, c. 167].

Наше исследование показало, что системное проектирование в образовательном пространстве школы ситуаций, условий подготовки школьников к уроку из позиции учащего другого, выводит действия педагогов и подростков на качественно иной уровень – они становятся в равноправные позиции, отношения строятся как партнерские, что принципиально для развития инициативного, субъектного, самостоятельного действия подростка. При этом происходит смена предметности педагогической деятельности. Особым предметом деятельности педагога становится совместное (ученика и педагога) обнаружение и затем проектирование недостающих (необходимых, требуемых конкретным ученикам) учебных форм и средств, спецкурсов и т.п. Именно в точке обнаружения недостающих учебных средств происходит осознание подростками первоначально возможности выбора, затем ответственности за свой выбор, и только в итоге – собственно осознанный самостоятельный выбор своего дальнейшего образования. Таковы основные этапы самоопределения подростка. На каждом из этих этапов происходит конструирование подростками (первоначально во взаимодействии, а затем индивидуально) необходимых конкретно им учебных средств, которые включаются в совместно проектируемый школьный образовательный ресурс, что делает результаты индивидуальной образовательной деятельности подростков социально оцениваемыми и значимыми. Это имеет, подчеркнем еще раз, принципиальное значение для становления реальной взрослости подростка.

Подростку важно экспериментирование с собственным действием, особенно в социальной сфере. В связи с этим мы полагаем, что основную задачу подростковой школы (периода 12-13-14 лет) составляет проектирование образовательной среды как ресурса социального позиционирования - пространства освоения культурной формы и способа выражения своей позиции и ее социального опробования [28, c. 349].

Такие формы проявления самостоятельности школьников как учебное позиционирование и социальное позиционирование, имеют принципиально разные основания: содержательный (понятийный) и социокультурный конфликты соответственно. Организация школьного образования в форме совместной деятельности, сотрудничества, полагающего умение вести собственное рассуждение с учетом суждения другого (сверстника, младшего или старшего) является необходимым условием становление позиции, сначала в рамках учебного предмета, затем в расширяющейся рамке социокультурного взаимодействия.

Кроме того, проектирование педагогами ситуаций для реальной социальной пробы подростков в целях развития их возрастного новообразования, является условием для познания и осознания подростком самого себя как некоторого единого целого. Наше исследование имеет экспериментальное подтверждение того, что именно проектирование образовательной среды, как пространства становления авторской позиции и ее социального опробования обеспечивает формирование у подростков следующей, стабильной фазы развития, нового уровня самосознания – потребности в самоопределении.

Становление способности подростка к самостоятельному выбору, в частности, выбору своего образовательного пути, образовательной траектории – самоопределению, зависит от форм и средств ее "выращивания". В верифицированной нами возрастно-нормативной модели становления учебной самостоятельности подростков ключевым звеном является педагогическое проектирование условий формирования авторской позиции, как в учебных курсах, так и в неучебной сфере школьного образования. Показано, что проектирование и преобразование (моделирование) педагогами ситуаций, форм и средств, позволяющих подросткам осознать и оформить собственные позиции, как в рамке учебных курсов, так и за пределами учебно-предметной области существенно повышает динамику развития у подростков центральных возрастных новообразований, расширяет пространство их свободного выбора и становления ответственного, взрослого поведения [24, c. 157].

1.3 Отрочество и юность как ключевые моменты в выборе человеком своей профессии

Субъектом образовательной деятельности является учащийся. Поэтому для выявления психолого-педагогической условий реализации процесса формирования профессиональной идентичности необходимо учитывать влияние возрастных и специфических особенностей личности учащегося как многофакторно обусловленной саморазвивающейся системы субъекта образовательного процесса, имеющего большое количество степеней свободы, но и подверженного существенным ограничениям внутреннего и внешнего характера. Это порождает различного рода противоречия, которые могут выступать как стимулом, так и препятствием для становления профессионала, что требует обоснования и разработки эмпирических критериев профессиональной идентичности в процессе обучения [3, c. 372].

Ведущим видом деятельности учащегося является учебно-профессиональная деятельность. Поэтому профессиональное самосознание учащегося - это осознание себя как учащегося учебно-профессиональной и будущей профессионально-производственной деятельности.

Основными (интегральными) компонентами профессионального самосознания учащегося являются такие сложные личностные образования, как "Я-образ", "Я-концепция".

В структуру обобщенного образа-Я учащегося входят не только знание своего внешнего облика, знание о своих различных качествах, способностях, характере, но и представление о тех свойствах личности, которые являются профессионально важными.

В образ-Я учащегося включаются знания о своих интересах, склонностях, способностях и возможностях (т.е. о своей профессиональной направленности). Я-образ учащегося включает следующие формы:

* Я-идеальное (идеальное представление о самом себе);
* Я-нормативное (представление о своём соответствии определенным требованиям);
* Я-реальное (представление о наличных качествах и свойствах).

На основе Я-образа у учащегося складывается Я-концепция - относительно устойчивая, в большей или меньшей мере осознанная система представлений о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция позволяет учащемуся выстроить стратегию своей профессиональной подготовки и будущего профессионального роста.

Затем нужно сформировать у учащихся позитивный образ избранной профессии: история и значение профессии в настоящее время, предмет, условия, средства труда, требования профессии человеку, перспективы развития профессии.

Учащийся должен иметь представление о требованиях к современному профессионалу, положительные образцы для подражания в профессиональной деятельности.

На основе сопоставления образа-Профессии с образом-Я у учащегося формируется профессиональный образ-Я и складывается осознание своей тождественности с избранной профессией, формируется положительное отношение к себе как субъекту настоящей учебно-профессиональной деятельности и будущей профессионально-производственной деятельности.

Проведенный анализ позволяет нам процесс формирования у учащихся профессиональной идентичности графически выстроить следующим образом (рис. 1.1).

Убежденность в правильности выбора профессии и положительное отношение к себе как к субъекту учебно-профессиональной деятельности и будущей профессионально-производственной деятельности

Профессиональная идентичность (осознание своей тождественности с профессиональным образом-Я)

Профессиональный образ-Я

Я-концепция

Я-образ: идеальный, нормативный, реальный

Образ профессии

Рис.1.1 – Процесс формирования у учащихся профессиональной идентичности [9, c. 92]

Результаты теоретического анализа позволяют выделить три основных этапа формирования у учащихся профессиональной идентичности.

Первый этап - это период осмысления профессиональной идентичности, когда на основе вхождения в новую социальную и профессиональную среду внешняя идентичность переходит во внутренне принятую, осознанную, эмоционально окрашенную характеристику. Это нестабильный этап, связанный с адаптацией к новой социальной роли учащегося. Суть его заключается в становлении идентификации и предвосхищении будущей профессиональной идентичности. Этот этап можно назвать адаптационным.

Второй этап — это период, когда на основе осознания требований новой социально-профессиональной роли и собственных способностей и возможностей происходит осознание достижений, которые сделаны благодаря собственным усилиям. В этот период конструктивные схемы саморазвития находятся в достаточно стабильном состоянии, поскольку учащийся начинает получать удовлетворение от восприятия себя как субъекта будущей профессиональной деятельности ("Я-будущий специалист"). Этот этап можно назвать стабилизационным.

Третий этап – период, когда на основе осознания спектра ролей, усвоенных в ходе профессионализации, происходит формирование новых целей и перспектив. Это второй нестабильный период, суть которого заключается в переосмыслении и уточнении различных вариантов профессионально-творческого саморазвития, трудоустройства и построения профессиональной карьеры ("Я-и моя профессия и карьера"). Этот период условно можно назвать уточняющим [22, c. 134].

По данным исследований этапы формирования у учащихся профессиональной идентичности графически можно представить следующим образом.

Как видно из рисунка, этапы формирования у учащихся профессиональной идентичности не существуют изолированно, они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Процесс формирования у учащихся профессиональной идентичности является противоречивым.

На основе исследований В.И. Андреева, С.И. Архангельского, А.А. Баталова, Е.П. Бочаровой, Е.И. Горячевой, В.В. Давыдова, В.А. Канн-Калика, Б.Б. Косова, И.Ф. Исаева, Л.Н. Макаровой, Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина и других ученых можно выделить две группы противоречий в формировании социально-профессиональной идентичности специалистов [57, c. 513].

1 адаптационный этап

2

стабилизаци-онный этап

3

уточняющий этап

Рис. 1.2 – Этапы процесса формирования у учащихся профессиональной идентичности [34, c. 136]

Социально-педагогические противоречия отражают несоответствия "между социальными процессами, с одной стороны, и функционированием, развитием педагогической системы, которая является частью социальной подсистемы, с другой". Это проявляется как в известном отставании педагогической системы от развивающегося общества, так и в недооценке социокультурной роли образования, что особенно тревожит в современных условиях. Эти противоречия выражают, с одной стороны, общественные ожидания и представления о целостном облике специалиста-профессионала, его социальном статусе, нравственных качествах, уровне профессиональной подготовки, интеллигентности и т.п.; с другой стороны - реальные возможности педагогической системы обеспечивать необходимое качество образования в условиях общего кризиса.

Вторую группу противоречий можно назвать организационно-педагогическими. Они возникают в самой образовательной системе, в процессе организации учебно-профессиональной деятельности учащихся. В теории и практике осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность учащегося. Отсюда требование активизации учебной работы учащихся, научить их учиться, реализовать принцип активности в профессиональном самоопределении [39, c. 31].

Возникновение педагогических противоречий, осознание их формирующейся личностью активизирует ее стремление к достижению социально-профессиональной идентичности, то есть противоречия выступают в качестве диалектических движущих сил саморазвития личности.

В психологии детерминизм (от лат. determinaze- определять) понимается как закономерная и необходимая зависимость психологических явлений от порождающих их факторов. Детерминизм включает причинность как совокупность обстоятельств, предшествующих во времени следствию и вызывающих его.

Исходя из этого, детерминанты (от лат. determinantis - определяющий) - это конкретные факторы (обстоятельства), которые порождают явление, обуславливают его. В педагогике детерминизм означает представление о том, что деятельность индивидов определяется их положением и окружением и что поведение индивида зависит от его собственной воли и не является предметом свободного выбора.

Таким образом, можно выделить внешние и внутренние детерминанты процесса профессиональной идентификации учащихся.

Внешние детерминанты этого процесса можно разбить на две большие группы: учебный процесс и внеучебная деятельность. Нами разработаны эти группы детерминант процесса идентификации учащихся.

В учебном процессе на формирование у учащихся профессиональной идентичности оказывают содержание и технология обучения.

Содержание обучения по каждой специальности определяется Государственными стандартами.

Содержание учебного материала способствует становлению профессиональной идентичности учащихся.

В качестве обобщенной внешней детерминанты формирование профессиональной идентичности в современных условиях можно назвать информационно насыщенную среду, которая является источником представлений о предмете труда, способах получения профессионального образования, требованиях профессии к человеку и т.д. На первых этапах формирования профессиональной идентичности внешние детерминанты играют приоритетную роль. Основой дальнейшего развития профессиональной идентичности становится внутренние условия и детерминанты.

Внутренними детерминантами процесса формирования у учащихся профессиональной идентичности являются:

* биопсихологические и индивидуально-типологические свойства личности: половые, возрастные особенности, свойства темперамента, характера, способностей;
* особенности психических процессов и свойств: ощущений, памяти, воображения, эмоций, чувств;
* опыт: знания, умения, навыки, привычки, стиль деятельности;
* особенности направленности: интересы, мотивы, идеалы, мировоззрение, убеждения [50, c. 529].

К внутренним источникам становления профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер относит следующие [72, c. 513]:

* эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение информации о профессии;
* положительное восприятие себя в качестве субъекта профессиональной деятельности;
* Эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу;
* успешное усвоение (присвоение) прав и обязанностей, норм и правил профессиональной деятельности;
* готовность специалиста принять на себя профессиональную ответственность;
* характер выраженности и самопринятия экзистенционального и функционального Я;
* мотивационная активность к реализации себя на избранном профессиональном поприще.

При определении комплекса критериев и показателей сформированности у учащихся профессиональной идентичности основными являются следующие положения:

* критерии и показатели должны охватывать все компоненты профессиональной идентичности (Я-образ, Я- концепция, образ профессии, профессиональный идеал, профессиональный образ Я);
* Я-концепция (по Р.Бернар) должна включать три составляющие: когнитивную, эмоциональную, поведенческую;
* критерии и показатели должны соотноситься с компонентами (подструктурами) личности: когнитивный, потребностно-мотивационный, операционно-практический, эмоциональный, волевой [58, c. 113].

Интерес также представляют подходы Л.Б. Шнейдер к выделению отдельных критериев к сформированности профессиональной идентичности.

С учетом этих положений можно выделить следующий комплекс критериев и показателей эффективности процесса формирования у учащихся профессиональной идентичности, который представлен ниже.

Критерии и показатели сформированности у учащихся профессиональной идентичности

1. Когнитивный критерий

1.1. Осознание своих профессиональных интересов и способностей.

1.2. Осознание образа своей профессии и ее требований к человеку.

1.3. Осознание своего соответствия требованиям приобретаемой профессии,

1.4. Осознание перспектив профессионального карьерного роста.

2. Мотивационно-ценностный критерий

2.1. Потребность в приобретении профессиональных знаний и умений.

2.2. Мотивация к успешной учебно-профессиональной деятельности.

2.3. Отношение к избранной профессии как к личностной и социальной ценности.

2.4. Сформированность положительно-позитивного идеала.

3. Эмоционально-волевой критерий

3.1. Позитивно окрашенное отношение к профессиональному обучению и профессиональной карьере.

3.2. Адекватная оценка себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

3.3. Настойчивость в профессиональной подготовке, учебная активность и самостоятельность.

4. Деятельностно-практический критерий

4.1. Сформированность профессиональных умений.

4.2. Положительное отношение к профессиональной деятельности на производственных практиках.

4.3. Ориентация на творчество в учебно-профессиональной деятельности (креативность), стремление к творческому самовыражению, оригинальность, освоение новых технологий и способов учебно-профессиональной деятельности.

4.4. Стремление к самосовершенствованию (самоанализу, самооценке, самообразованию, самореализации, самореализации).

4.5. Академическая успешность и успеваемость.

В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Профессионально важные качества – это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

В исследованиях В. Д. Шадрикова и его учеников показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные комплексы качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется, усиливаются корреляционные связи. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые системы профессиональных характеристик.

О. А. Бабенко рассматривает профессионально важные качества на трех уровнях: на уровне задач деятельности; на поведенческом уровне; на уровне свойств личности. В структуре профессионально важных качеств автор выделяет организаторские, интеллектуальные, мотивационно-волевые, предпринимательские и коммуникативные качества.

А. А. Деркач и Н. В. Кузьмина вводят особое понятие "профессионализм личности", в рамках раскрытия которого должны быть рассмотрены взаимоотношения личности как интегрального качества человека и осуществляемой им профессиональной деятельности. В профессионализме личности А. А. Деркач и Н. В. Кузьмина определяют профессионально важные качества личности как проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде.

В зарубежной психологии профессионально важные качества понимаются как ключевые квалификации.

Д. Мартенс на основе учета взаимосвязи и взаимообусловленности социально-экономических и технико-экономических процессов производства выделил следующие квалификации: абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений; коммуникативные способности; способность к совместному труду и сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность и т.п.

В образовании комплексов профессионально важных качеств личности участвуют не только системы свойств личности, связанные с видом деятельности, но личностные качества, профессионально важные для любого вида профессиональной деятельности. Это, прежде всего, ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания, и несколько более специфические эмоциональная устойчивость, тревожность, отношение к риску.

Успешная профессиональная деятельность определяется не просто отдельными индивидуальными особенностями личности, а, прежде всего, их системным взаимодействием в процессе становления личности профессионала.

Своевременное выявление профессионально значимых качеств личности, склонности ее к той или иной профессии позволяет учащимся осуществлять обоснованный выбор будущей профессии, соответствующей личностным качествам учащегося и выбрать направление дальнейшего обучения, что повышает эффективность высшего образования и всей системы образования в целом.

Дальнейшее наше исследование посвящено выявлению профессиональной самооценки учащихся старших классов и методам ее повышения.

Глава II. Диагностика профессионально значимых качеств личности и профессиональной направленности у подростков

2.1 Описание диагностических методик

Великий русский физиолог, академик, лауреат Нобелевской премии И. П. Павлов (1849-1936 гг.), изучая процессы возбуждения и торможения в коре головного мозга, их деятельность, сменяемость и силу, смог выделить также четыре типа высшей нервной деятельности:

сильный, неуравновешенный

сильный, уравновешенный, подвижный

сильный, уравновешенный, инертный

слабый

Человек с первым типом нервной деятельности обладает высокой работоспособностью, быстрой реакцией. Вместе с тем он неуравновешен, вспыльчив, раздражителен, агрессивен, нетерпелив и несдержан.

Человек со вторым типом нервной деятельности обладает высокой работоспособностью в сочетании с огромным спокойствием в напряженной ситуации, без труда подавляет ненужные желания и отвлекающие мысли, способен быстро менять вид деятельности.

Человек с третьим типом нервной деятельности отличается высокой работоспособностью и внутренней стабильностью. В тоже время он с трудом адаптируется к новым условиям, не способен отказаться от внутренних стереотипов и приобретенных навыков. Слабо проявляет эмоции. Не склонен изменять привычному распорядку, привычной обстановке, привычному окружению.

Человек с четвертым типом нервной деятельности характеризуется быстрым падением работоспособности, потребностью в длительном отдыхе. На трудности реагирует излишне эмоционально. Не переносит длительные или интенсивные нагрузки.

Выделив и описав четыре типа нервной системы, И. П. Павлов сопоставил их с классическими типами темперамента, показав высокую степень соответствия между ними. Это дало ему основание для вывода: именно свойства нервной системы определяют давно описанные темпераменты. Так первый тип нервной деятельности - это холерик, второй - сангвиник, третий - флегматик и четвертый - меланхолик.

Немецкий психолог Карл Юнг - ученик основоположника психоанализа З. Фрейда, порвавший с ним и ставший одним из воинственных его противников, предложил свою классификацию типов людей. Всех людей К. Юнг разделил на экстравертов и интровертов.

К экстравертам, по К. Юнгу, относятся люди, потребности которых направлены вовне. Это активные, контактные, с массой знакомых, не терпящие одиночества люди, любящие смену обстановки, путешествия, не интересующиеся своим здоровьем, берущие от жизни все, что она дает в настоящий момент. Экстраверт - это душа компаний, гурман, вечный и неутомимый анекдотчик и тамада, прямой, открытый, всем понятный, в повседневной жизни ориентирующийся на обстоятельства, а не на субъективное мнение.

Интроверт - обращенный внутрь, в себя, замкнутый, отгороженный от окружающих человек, долго и мучительно анализирующий все события, везде ищущий второй смысл, подтекст. Он, как правило, имеет одного-двух друзей, предпочитает одиночество, трудно устанавливает контакты, не меняют свои привычки. Интроверт - тревожный, мнительный человек, прислушивающийся к малейшим болям и неприятным ощущениям в своем теле.

К типичным экстравертам К. Юнг отнес Ч. Дарвина и Ж. Кювье, опиравшихся в своей деятельности на факты, стремившихся к "широкому полю объективной действительности".

В противоположность им И. Кант и Ф. Ницше отнесены к интровертам, ибо они обращались к субъективным факторам в решении своих проблем, игнорировали объективную реальность, критиковали познание как таковое.

Между этими крайними типами здоровых людей стоит амбоверт - человек, имеющий в равной степени черты экстра- и интроверта.

Для изучения смыслообразующей активности использовался тест смысложизненных ориентаций (адаптированный вариант теста "Цель в жизни" Дж.Крамбо и Л.Махолика, созданный Д.А.Леонтьевым).

Изучение разноуровневых регуляторных свойств осуществлялось при помощи комплекса методик. Для изучения особенностей осознанной саморегуляции использовался опросник "Стиль саморегуляции поведения - 98" - ССП-98. Методика позволяет выявить типичные для человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), и регуляторно-личностные свойства (самостоятельность, гибкость), а также общий уровень сформированности системы осознанной саморегуляции. По результатам диагностики для каждого испытуемого был построен индивидуальный профиль саморегуляции.

Для изучения личностных свойств, которые также включаются в процессы регуляции поведения и активности, применялся комбинированный личностный опросник (КЛО), схема экспертной оценки личностных особенностей, непараметрический вариант социометрии. Опросник КЛО создан Г.Е.Леевиком на основе личностного опросника Р.Кеттела. Результаты обследования позволяют нарисовать психологический портрет испытуемого по 25 параметрам, которые группируются в таком порядке: 1) свойства и типы темперамента; 2) эмоциональная сфера; 3) волевая сфера; 4) интеллектуальная сфера; 5) коммуникативная сфера; 6) мотивационная сфера; 7) межличностные отношения.

Для дополнительного изучения психодинамических характеристик индивидуальности был выбран опросник формально-динамических свойств индивидуальности В.М.Русалова. Социально-психологические свойства личности измерялись через процедуру непараметрической социометрии (Дж.Морено).

Статистическая обработка полученных в ходе исследования данных проводилась через применение одномерных статистик, критерия различий, корреляционного, факторного, кластерного, дисперсионного анализа ANOVA. Статистический анализ осуществлялся при помощи программных комплексов Microsoft Excel, SPSS 10.0 for Windows.

Склонность к экстраверсии и интроверсии определялась по опроснику Юнга, методика проведения которого приведена в Приложении 1.

*Профильная направленность личности ученика* – это внутренняя характеристика мотивационно-эмоционально-ценностной сферы личности, которая определяет основное содержание профильного самоопределения школьника и является неотъемлемой составляющей готовности ученика к выбору профиля обучения.

Содержание данного понятия раскрывает его *структура*, включающая основные, сопутствующие и фоновые компоненты.

Мы использовали систему критериев, разработанных Чепиковой Е.В. [70, c. 18], позволяющих определять уровень развития профильной направленности личности школьника:

* четкие цели учебной деятельности, связанные с профильным и профессиональным самоопределением;
* преобладание познавательных, профессиональных и социальных мотивов учебной деятельности над мотивами прагматическими;
* устойчивый интерес к профильным учебным предметам;
* положительное отношение к учебной деятельности в профиле;
* ранжированная система образовательных ценностей, в которой ведущее место занимают знания как самоценность и средство продолжения образования и освоения профессии;
* наличие способностей, необходимых для успешной учебной деятельности в профильных старших классах, в дальнейшем образовании и профессиональной деятельности;
* наличие системы знаний и умений, необходимых для учебной деятельности по профилю;
* адекватная оценка учеником своей профильной направленности и ее соответствия требованиям выбранного профиля.

Уровень развития профильной направленности личности школьников оценивается в соответствии с приведенной системой критериев по пятибалльной шкале (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий уровень).

Для количественной обработки результатов диагностики профильной направленности личности школьников использовалась *математическая векторная модель*.

b2



Социально-гуманитарный

Технологический

b1

b3

Рис. 3.1 – Пример вектора профильной

направленности личности учащегося

Естественнонаучный

Вектор профильной направленности личности изображается в трехмерном пространстве, в котором каждая ось координат соответствует определенному профилю (например, естественнонаучный, социально-гуманитарный и технологический профили).

Координаты вектора определяются по результатам диагностики, переведенным в числовую форму представления при помощи системы критериев и уровней. Пример построения вектора профильной направленности личности ученика представлен на рисунке 3.1.

Полученные значения координат позволяют судить о степени выраженности профильной направленности личности школьника по отношению к заданным профилям. Направление вектора определяет ориентацию интересов школьника в профильном пространстве.

Векторная модель профильной направленности личности школьника может применяться в предпрофильной подготовке для:

* + вычисления количественных характеристик обозначенной выше направленности;
	+ наглядного изображения профильной направленности личности школьника;
	+ формализации диагностической информации (перевода ее из словесной формы представления в числовую);
	+ сравнения результативности различных диагностических методик;
	+ сопоставления различных компонентов профильной направленности личности школьника;
	+ сравнения профильных направленностей личности разных учеников;
	+ анализа сферы интересов учащихся профильных классов;
	+ составления прогноза востребованности курсов по выбору и элективных курсов;
* деления школьников на подгруппы и микрогруппы по интересам.

Профильная направленность личности школьника не является статическим образованием, она постоянно развивается и совершенствуется. На развитие профильной направленности оказывают влияние многочисленные внешние факторы, такие как социально-экономические условия жизни школьника, внутрисемейные отношения, средства массовой информации и т.д. Совокупность внешних воздействий, влияющих на выбор школьником направления продолжения образования, мы объединили термином *"профильная ориентация".*

Основным социальным институтом, осуществляющим профильную ориентацию, является школа, поэтому процесс профильной ориентации учеников рассмотрен нами через призму деятельности именно этого образовательного учреждения. Специально организованный комплекс мероприятий, осуществляемых общеобразовательной школойв целях подготовки учащихся 9-х классов к выбору направления продолжения образования, назван нами *предпрофильной подготовкой*.

*Эксперимент* по внедрению результатов исследования проводился на базе средней школы 1356 г. Москва. Для достоверности и чистоты эксперимента изучались две группы – контрольная и экспериментальная. В контрольной группе занятия по предпрофильной подготовке не проводились, профильная направленность личности школьников формировалась стихийно. В экспериментальной группе реализовывалась система формирования профильной направленности личности.

2.2 Диагностика профессионально значимых качеств личности, профессиональных склонностей и профессиональной направленности у учащихся старших классов школы 1356 г. Москва

Нормы по СЖО, рассчитанные на нашей выборке, показали, что большинство старшеклассников (88,5% - 177 человек) имеют высокие и средние показатели осмысленности жизни. Они характеризуются как целеустремлённые, осознающие себя людьми, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы строить свою жизнь в соответствии с собственными представлениями о её смысле. Лишь у 11,5% испытуемых (23 человека) отмечается низкий уровень осмысленности жизни. Если сравнивать полученные нами результаты с нормами, предложенными Д.А.Леонтьевым, то процент испытуемых с низким уровнем осмысленности жизни на нашей выборке составляет 5,5% (11 человек).

Для определения тесноты и характера взаимосвязей между смысложизненными ориентациями, интернальностью и осмысленностью жизни был проведён корреляционный анализ. Между всеми показателями смыслообразующей активности существуют статистически значимые (р<0,001) положительные связи. Наличие положительных корреляционных связей между всеми показателями смыслообразующей активности, уровень значимости данных связей позволяют нам говорить о том, что данные показатели интегрированы в единую систему. Этот факт может также свидетельствовать в пользу положения о высокой интенсивности смыслообразующей активности именно в раннем юношеском возрасте.

На основе использования кластерного анализа методом среднего были выделены четыре группы респондентов с различным переживанием осмысленности жизни (табл.1).

Испытуемые, вошедшие в первый кластер, отличаются высоким уровнем общей осмысленности жизни и доминирующей ориентацией на процесс и цель (на настоящее и будущее).

Таблица 2.1 Сравнение средних значений по показателям смыслообразующей активности у респондентов, вошедших в разные кластеры.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатели СЖО | 1 кластер | 2 кластер | 3 кластер | 4 кластер |
| Ориентация на цель (будущее) | 36,77 | 18,45 | 30,89 | 27,70 |
| Ориентация на процесс (настоящее) | 36,75 | 18,27 | 33,82 | 27,82 |
| Ориентация на результат (прошлое) | 29,79 | 17,00 | 27,16 | 23,27 |
| Локус контроля – Я | 25,11 | 13,18 | 22,00 | 19,43 |
| Локус контроля – Жизнь | 35,74 | 16,36 | 30,86 | 26,00 |
| Осмысленность жизни | 120,49 | 66,09 | 106,28 | 91,32 |

Испытуемые, вошедшие во второй кластер, отличаются низким уровнем осмысленности жизни, неверием в свои силы по управлению собственной жизнью, неудовлетворённостью прожитой частью жизни и настоящим, отсутствием целей в будущем, все смысложизненные ориентации выражены одинаково слабо. Третий кластер составили респонденты ориентированные преимущественно на процесс (на настоящее), а затем уже на цель и результат, со средневысоким уровнем общей осмысленности жизни. В четвёртый кластер вошли респонденты со средним уровнем осмысленности жизни. Данные кластеры были обозначены как кластеры с высоким, средневысоким, средним и низким уровнями смыслообразующей активности, при этом профили шкал СЖО схожи, а временная локализация смысложизненных ориентаций отражает общую тенденцию юношеского возраста,- направленность на будущее.

Сравнение корреляционных связей между смысложизненными ориентациями, показателями интернальности и общим уровнем осмысленности жизни в группе респондентов с низким и высоким уровнем смыслообразующей активности показало, что они имеют некоторые различия. В группе с низкой активностью все связи сосредоточены между смысложизненными ориентациями, а локус контроля-Жизнь не включён в систему корреляционных связей.

В группе с высоким уровнем осмысленности жизни связи более гармоничны. Исключение из корреляционных связей ориентации на цель при высоком её уровне может отражать общую тенденцию к построению целей, устремлённости в будущее у старшеклассников. Можно сказать, что смыслообразующая активность в этой группе действительно произвольна и осознанна, поскольку поиск смыслов сопряжён с ответственностью за процесс осуществления найденных смыслов.

Различий в уровне смыслообразующей активности не выявлено как между юношами и девушками (р=0,362), так и между учащимися 10 и 11 классов (р=0,589). Единственное выявленное различие отмечается в уровне локуса контроля-Я у учащихся различных типов образовательных учреждений. В лингволицее чаще, чем в школе-ФЭП или общеобразовательной школе таршеклассники оценивали себя как обладающими способностями и верой в свои силы контролировать события собственной жизни. Данный показатель методики СЖО в целом можно сопоставить с представлением о самоэффективности (А.Бандура). Это подтверждает данные Ж.А.Балакшиной о большей уверенности в себе и своих силах, формирующейся при гуманитарной направленности обучения. Кроме того, возможно, именно интенсивное развитие вербальных способностей, овладение речевым самоконтролем способствует повышению уровня уверенности в контролируемость событий своей жизни.

Изучение личностных и психодинамических регуляторных свойств показало, что наши респонденты характеризуются как спокойные, молчаливые, серьёзные, переменчивые в настроении, импульсивные, активные в установлении контактов, естественные в поведении, уверенные в себе, энергичные, целеустремлённые. Также у них отмечаются высокие показатели по шкалам "коммуникативная эргичность", "коммуникативная скорость", "общая активность". Учителя оценивают современных старшеклассников как очень целеустремлённых, хорошо умеющих управлять своим поведением в стрессовой ситуации, но недостаточно хорошо управляющих своими эмоциями в деятельности, самостоятельных, активных, конфликтных, но стремящихся соблюдать социальные нормы и правила.

На рис. 2.1 приведены результаты исходного уровня развития профильной направленности личности учащихся 9-х классов.

Рис. 2.1 – Исходный уровень развития профильной направленности личности учеников контрольной и экспериментальной групп

Таким образом, мы видим, что по результатам констатирующего эксперимента различия между контрольной и экспериментальной группой несущественны, в обеих группах преобладает уровень профильной направленности личности ниже среднего.

2.3 Результаты констатирующего эксперимента

Корреляционный анализ, проведённый для разноуровневых регуляторных свойств показал наличие тесных взаимосвязей между различными уровнями саморегуляции. Можно отметить, что особенности саморегуляции не связаны с какой-либо одной группой личностных свойств (коммуникативных, эмоциональных, волевых, интеллектуальных, мотивационных). Система осознанной саморегуляции представляет собой результат интеграции личностных свойств. Достаточно ограниченное количество личностных свойств связано с собственно структурными компонентами системы осознанной саморегуляции. Тогда как личностные свойства в свою очередь опосредованы более широким набором динамических особенностей.

Этот факт может свидетельствовать в пользу положения о том, что система осознанной саморегуляции находится на этапе высокой сформированности, но она ещё не включена в целостную структуру субъектности человека. А с другой стороны, данная картина подчёркивает более высокий статус данных свойств в системе целостной саморегуляции.

Для определения ведущих свойств в структуре регуляторных свойств старшеклассников нами был проведён факторный анализ, в результате которого выделилось четыре фактора, объясняющих в общей сумме 47,335% суммарной дисперсии.

Первый фактор с долей объяснимой дисперсии 20,811% составили в первую очередь психодинамические и личностные коммуникативные свойства – коммуникативная активность, эргичность, пластичность, скорость, экстраверсия, активность в установлении контактов, откровенность, открытость, экспрессивность и жизнерадостность. Меньший вес в данном факторе имеют гибкость саморегуляции, интеллектуальная пластичность и скорость, зависимость от влияния группы и уровень притязаний. Этот фактор назван **адаптивно гибкой коммуникативной саморегуляцией**. Его можно считать основой саморегуляции в раннем юношеском возрасте.

Второй фактор (11,058% объяснимой дисперсии) составили эмоциональные свойства: эмоциональность в различных сферах (коммуникативной, психомоторной, интеллектуальной), эмоциональная чувствительность и напряжённость, тревожность, неуверенность в себе, а также ригидность. С отрицательным знаком в этом факторе присутствуют следующие свойства: интеллектуальная скорость, общая адаптивность, активность в общении, контроль эмоциональных реакций, моделирование. Этот фактор был назван **неадаптивной эмоциональной регуляцией**. Таким образом, первый и второй факторы ортогональны друг другу.

В третий фактор (10,032% объяснимой дисперсии) вошли особенности осознанной саморегуляции (общий уровень осознанной саморегуляции, умение планировать, моделировать, программировать, оценивать результаты, стиль саморегуляции), интеллектуальные свойства – интеллектуальная активность, эргичность, скорость, новаторство в мышлении. Меньший факторный вес имеют уровень целей и уровень притязаний, самоконтроль поведения и несколько противоречащие друг другу гибкость саморегуляции и ригидность. Этот фактор назван **интеллектуальной саморегуляцией.**

В четвёртый фактор (5,434% объяснимой дисперсии) вошли все компоненты психомоторной активности (эргичность, пластичность, скорость), общая активность, адаптивность и интеллектуальная скорость. Этот фактор был назван – **психомоторная активность**.

Итак, эмпирически выделен ряд свойств, которые могли бы выступать в качестве детерминант смыслообразующей активности. *Во-первых*, это уровень осознанной саморегуляции, выступающий интегральным показателем сформированности основных регуляторных свойств, адекватности и эффективности функционирования системы саморегуляции. *Во-вторых*, это стиль саморегуляции. Стиль отражает индивидуально-типические особенности регуляции и реализации произвольной активности. *В-третьих*, в качестве детерминант смыслообразующей активности можно рассмотреть коммуникативную и интеллектуальную активность. *В-четвёртых* – мотивационные свойства – уровень целей и уровень притязаний.

Далее проведем анализ данных, полученных в результате исследования профессиональной направленности учащихся старших классов.

*Целевой компонент* отражает цели и задачи, которые ученик ставит перед собой в обучении и в предпрофильной подготовке. В рамках констатирующего этапа педагогического эксперимента, проведенного нами в школе 1356 города Москва, было установлено, что школьники довольно плохо представляют себе цели и перспективы своей учебной деятельности. Так, только 16% выпускников 9-х классов и 50% учащихся 10-х классов смогли четко сформулировать цели своей учебной деятельности. Среди опрошенных студентов Московского государственного университета только 8% поступили в вуз с целью освоить профессию и 39% с целью получить знания в определенной области, остальные руководствовались целью получить диплом о высшем образовании.

*Мотивационный компонент* определяет систему мотивов профильного выбора школьника, в которой нами выделены четыре основные группы: познавательные, профессиональные, социальные и прагматические мотивы. Как показали результаты констатирующего этапа эксперимента, преобладающими при выборе школьниками профиля обучения являются прагматические мотивы (47% учащихся 9-х классов и 45% учащихся 10-х классов), на втором месте – познавательные мотивы (22% учащихся 9-х классов и 25% учащихся 10-х классов). Такие результаты явно свидетельствуют о наличии значительных проблем в области мотивации профильного выбора школьников. Среди мотивов профессионального выбора студентов на первом месте мотивы познавательные (48%), на втором – прагматические (17%), профессиональные мотивы находятся лишь на третьем месте (15%), что также говорит о проблемах мотивации профессионального выбора студентов.

*Эмоциональный компонент* отображает отношение ученика к выбранному профилю, те эмоции и чувства, которые с ним связаны. Результаты нашего исследования показали, что среди учащихся 9-х и 10-х классов, а также среди студентов отсутствует однозначно положительное отношение к выбранному учебному профилю или специальности. Так, только 48% учащихся 9-х классов и 53% учащихся 10-х классов относятся определенно положительно к выбранному профилю, 5% девятиклассников негативно относятся к профилю, в котором им предстоит учиться, 17% десятиклассников хотели бы поменять профиль обучения. Среди студентов 17% хотели бы поменять специальность.

*Ценностный компонент* задает совокупность ценностей в области образования, значимых для данной личности. К такой системе ценностей мы относим качественное образование, приобретаемые знания, аттестат или диплом, возможности познания, развития, творчества и т.д. По результатам констатирующего этапа эксперимента для школьников основной ценностью является аттестат (32% девятиклассников и 65% десятиклассников), на втором месте - приобретаемые знания (37% учащихся 9-х классов и 25% учащихся 10-х классов). Опрошенные студенты на первое место поставили диплом о высшем образовании (60%), на второе – приобретаемые знания (23%), на третье – профессию (17%). Таким образом, констатирующий этап эксперимента выявил наличие явных проблем в области развития профильной направленности личности школьников. Так, многие ученики не имеют четких целей своей учебной деятельности, среди мотивов профильного выбора преобладают преимущественно прагматические, знания не являются ведущей образовательной ценностью, отсутствует однозначно положительное отношение школьников к учебной деятельности в профиле. Схожие проблемы имеются и в сфере высшего образования. Констатирующий этап эксперимента показал необходимость проведения целенаправленной работы по подготовке школьников к выбору профиля.

К *характеристикам* профильной направленности нами отнесены содержательные (полнота и уровень) и динамические (интенсивность, длительность и устойчивость). Полнота определяет, насколько полно в структуре направленности представлены отдельные компоненты, такие как цели, мотивы, эмоции и ценности. Уровень характеризует соответствие профильной направленности личности ученика объективному содержанию выбранного профиля: чем выше степень соответствия, тем успешнее учебная деятельность и тем большее удовлетворение школьник получает от учебы. Интенсивность определяет, насколько велико стремление школьника к обучению в данном профиле, к освоению профильных предметов. Длительность характеризует неизменность выбора профиля и основных компонентов профильной направленности личности школьника с течением времени. Устойчивость говорит о прочности профильной направленности личности ученика, ее независимости от влияния внешних факторов.

Глава III. Организация профориентационной работы в школе

3.1 Программа профессиональной ориентации подростков

Возрастные особенности подростка и тенденции развития современного общества неуклонно повышают возрастные границы самоопределения школьников, даже по сравнению с предыдущими годами. С другой стороны, переход на профильное обучение снижает эти границы и одновременно резко повышает требования и ответственность к тем специалистам, которые будут проводить отбор и готовить детей к выбору в профильные классы.

Специально организованная деятельность может существенно снизить влияние негативных факторов и ускорить сам процесс выбора. Это возможно при введении в школьный курс обучения следующих методов и форм работы:

- тренинговые, игровые и другие активные формы работы;

- специальная работа, направленная на повышение информированности учащихся о мире профессий, условий труда, требований, предъявляемых к конкретным профессиям.

- формирование у подростков адекватного уровня притязаний относительно собственных возможностей в освоении конкретной профессии, а также ценностных ориентаций и мотивов выбора.

- создание особых, специально организованных пространств, создающих возможности для формирования и удовлетворения потребности во взрослении у подростков и осуществления ими профессиональных проб.

- применение диагностических программ для отслеживания и обнаружения проблем, связанных с развитием понятийного мышления, а также разработки соответствующих рекомендаций по их коррекции.

- создание и применение специального диагностического блока для выявления способностей и склонностей к определённому образовательному профилю.

В основу разработки программы формирования готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и профессии была положена концепция, сформулированная Е.А. Климовым. Эта концепция вытекает из принципа единства сознания и деятельности и ориентируется на формирование индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности.

Инновационная психологическая профориентационная программа (ИППП), ориентированная на учащихся 8-10-х классов, включает в себя теоретический, диагностический и тренинговые блоки.

Целью ИПППявляется создание психолого-педагогических условий для профессионального самоопределения учащихся.

Цели отдельных этапов:

в 8 классе – создание психолого-педагогических условий для развития мотивации к профессиональному выбору.

В 9 классе – создание психолого-педагогических условий для осознанного профессионального выбора учащимися будущего образовательного профиля.

В 10 классе – психолого-педагогическая поддержка профессионального выбора учащихся.

За основу теоретических блоков взяты известные программы Григорьевой Е.Е., Климова Е.А, Митиной Л.М, Махаевой О.А, Микляевой А.В., Пономаренко Л.П., Пряжникова Н.С., Резапкиной Г.В., Савченко М.Ю, Чернявской А.П. и др., добавив и усилив их теми моментами, которые были описаны во второй главе.

Инновационность программы заключается в её ориентации на мотивационную составляющую готовности к осознанному выбору профессии. Именно в мотивационной сфере, как считала Л.И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста.

Так в программе восьмого класса используются специальные методы работы с эмоциональной включённостью в процесс выбора (эмоциональное принятие выбора).

Другим важным отличием программы мы считаем введение в неё профориентационного тренингового и специального диагностического блоков в девятом классе, которые также направлены на значимое повышение уровня профессиональной готовности в целом, и особенно её мотивационной составляющей.

По сравнению с достаточно распространёнными и широко используемыми тренингами общения, профориентационный тренинг является на данный момент новой уникальной разработкой. В его основу положены занятия, разработанные А.П. Чернявской. Тренинг, также как предлагаемые занятия, направлен на формирование осознанной готовности к профессиональному выбору, однако, в отличие от них он проходит методом "погружения" в течение трёх дней, имеет несколько другую логику и структуру, дополнен специально разработанными психологическими методами и приёмами отработки каждого этапа.

Наряду с профориентационным тренингом в ИППП используются и другие виды тренингов.

Тренинговые блоки ИННН включают:

- тренинг партнёрского общения (в 8 классе –12 часов);

- профориентационный тренинг (в 9-м классе –24 часа);

- тренинг профессиональной направленности с использованием ролевых и деловых игр, направленных непосредственно на отработку определённых качеств и умений (в 10-м классе для каждой профильной группы свой – 9 часов).

Все тренинги проводятся в режиме "погружения" по 6-8 часов 2-3 дня подряд.

Другим существенным моментом программы является диагностический блок в девятом классе. Многие девятиклассники не в состоянии сделать какой-либо определённый выбор даже относительно своего будущего образовательного профиля, не говоря уже о конкретной профессии. Но именно определённость выбора может мотивировать школьника предпринимать усилия и пробовать различные виды деятельности, чтобы подобрать для себя наиболее подходящий.

Хотя практически все профориентационные программы включают в себя диагностику, эта диагностика, как правило, очень общая и потому не эффективна. Необходимо также заметить, что многие диагностические процедуры сводятся лишь к мотивационным тестам, а тесты способностей и личностные тесты проводятся без конкретизации и соотнесения полученных результатов с соответствующими профессиями.

Отличие данной программы заключается в том, что она направлена на выявление конкретных профессий, к которым есть склонность у подростка. Это требует высокой информированности психологов о мире профессий, а также владения современным диагностическим инструментарием.

В результате пройденного диагностического курса школьникам выдаётся профориентационная карта с общими результатами и рекомендациями, а также с результатами по трём блокам: блоку способностей, мотивационному и личностному, где в каждом указан список тех профессий, которые наиболее всего подходят данному учащемуся по мотивации, способностям и личностным качествам. В качестве итоговых результатов эти три блока анализируются и выдаются рекомендации, к каким профессиям на данный момент есть наибольшая склонность, и на что необходимо обратить внимание, если эти выводы не совпадают или частично совпадают с его декларируемыми профессиональными намерениями.

Проводится также индивидуальная консультация с подростком и его родителями и, наконец, вся программа девятого класса заканчивается ролевой игрой по набору в профильные группы.

Эффективность всей комплексной программы предпрофильной и профильной подготовки подтверждается результатами диагностики уровня готовности к осознанному выбору профессии и сравнением этих результатов с результатами контрольной группы, в которой данная программа не проводилась.

3.2 Организация и проведение профориентационной работы

В качестве результатов ***контрольного*** ***эксперимента*** приводятся данные, полученные в конце восьмого класса, в конце 9-го и конце 10-го класса. Таким образом, это даёт нам возможность отследить эффективность профориентационной программы на каждом этапе её реализации.

Нализ результатов контрольного эксперимента проводится на основе сравнения разницы средних показателей всех параметров профессиональной готовности по методике А.П. Чернявской (в конце каждого этапа формирующего воздействия) и контент-анализу мотивов выбора в конце 9-го класса, а также по анализу различий распределения учащихся по уровням профессиональной готовности.

Результаты средних показателей, полученных по методике А.П. Чернявской и с помощью контент-анализа, показывают, что инновационная профориентационная психологическая программа (ИППП) значительно повышает мотивационную готовность к осознанному профессиональному выбору. Это проявляется в значимых различиях (p ≤ 0,05-0,001) показателей мотивации у учащихся 9-х классов в экспериментальной и контрольной группах:

* по определённости (сделан определённый выбор) (р ≤ 0,05);
* по полимотивированности (р ≤ 0,001);
* по представленности категорий "хочу"-"могу"-"должен", значимо различается категория "должен" (р ≤ 0,05);
* по соотношению внутренних и внешних мотивов значимо различается количество внутренних мотивов (р ≤ 0,05).

В конце 8-го класса значимых различий по уровню готовности не выявилось.

Кроме того, профориентационная программа повышает уровень формирования готовности к осознанному профессиональному выбору (по информированности, автономности, умению принимать решение, планировать профессиональную карьеру и по эмоциональной включённости в ситуацию выбора).

Достоверные различия (p ≤ 0,05-0,01) отмечаются между средними показателями экспериментальной и контрольной группы по следующим показателям:

1) по уровню общей готовности в 9-х и 10-х классах;

2) по информированности и планированию в 9-х классах;

3) по автономности и эмоциональной включённости в 10-х классах.

Было также проанализировано влияние ИППП на готовность к осознанному выбору (по тем же показателям) по сравнению с влиянием традиционных программ по профориентации. С этой целью было проведено дополнительное исследование в школах, где такие программы проводятся. Результаты выявили значимые различия (р ≤ 0,05) по показателям информированности и планирования.

3.3 Результаты формирующего эксперимента

Чтобы оценить степень влияние профориентационной программы на сформированность информационной, практической и ценностной готовности к профессиональному выбору (по методике А.П. Чернявской) и на сформированность мотивационной готовности (методом контент-анализа), представим результаты средних уровней готовности учащихся 9-х классов по той и другой методике (рис. 3.2).

Анализ рисунка позволяет сделать следующие выводы:

- в начале формирующего эксперимента средний уровень профессиональной готовности в экспериментальной и контрольной группах не отличаются между собой;

- уровень мотивационной готовности к профессиональному выбору значимо ниже уровня информационной, практической и ценностной готовности (по методике А.П. Чернявской) (p ≤ 0,01);

- в конце 9-го класса (перед выбором образовательного профиля) уровни профессиональной готовности в экспериментальной и контрольной группах значимо отличаются между собой (p ≤ 0,05);

- динамика уровня мотивационной готовности для учащихся экспериментальной группы значимо выше, чем динамика уровня профессиональной готовности по методике А.П. Чернявской (p ≤ 0,05). То есть важнейшим психологическим условием формирования готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в подростковом возрасте является сформированность мотивационного компонента готовности.

Рис. 3.2 – Средние показатели уровней профессиональной готовности учащихся 8-х и 9-х классов контрольной и экспериментальной групп

Мы сравнили итоговые уровни развития профильной направленности личности школьников в контрольной и экспериментальной группах при помощи статистического критерия χ2. Проведенные расчеты показали, что методика формирования профильной направленности личности, применяемая в экспериментальной группе, является более эффективной, нежели методика, применяемая в контрольной группе.

Рис. 3.3 – Итоговый уровень развития профильной направленности личности учеников контрольной и экспериментальной групп

Важной составляющей эксперимента являлось установление надежности и валидности системы диагностики профильной направленности личности школьников.

Для установления надежности системы диагностики нами применялся метод параллельных форм, в котором использовались две различные формы диагностической методики (формы А и В). В форме А ученикам предлагалось пройти процедуру диагностики с помощью компьютерной программы "Карта выбора профиля" (метод самооценки). В форме В ученики письменно отвечали на вопросы анкеты, а затем оценивали соответствие своих ответов заданным критериям. Результаты самооценки учениками своей профильной направленности по формам А и В сравнивались при помощи метода ранговой корреляции. После соответствующих расчетов мы получили коэффициент корреляции , что говорит о высоком уровне надежности разработанной системы диагностики.

Для оценки валидности системы сравнивались результаты, получаемые с помощью различных методов диагностики (метод самооценки, оценка родителей и учителей, психологические тестовые методики) с пользованием коэффициента ранговой корреляции. Для всех используемых методов коэффициент корреляции составил порядка , что позволяет говорить о высокой степени валидности разработанной нами системы диагностики профильной направленности личности школьников.

Результаты формирующего этапа эксперимента подтверждают эффективность предложенной системы формирования профильной направленности личности школьников, а также надежность и валидность системы диагностики обозначенной выше направленности.

Из приведенных данных видно, что в начале эксперимента различия в уровне развития профильной направленности личности учеников обеих групп были несущественными. На момент окончания эксперимента ситуация в контрольной группе практически не изменилась, в экспериментальной же группе уровень развития профильной направленности личности школьников существенно вырос. Так, число учеников с высоким уровнем развития профильной направленности личности увеличилось на 21%; с уровнем выше среднего – на 30%; со средним уровнем – на 8%. Количество учеников с уровнем развития профильной направленности личности ниже среднего уменьшилось на 38%, низким – на 21%.

Результаты проведённого экспериментального исследования свидетельствуют о том, что:

- осознанность выбора будущего образовательного профиля и будущей профессии у подростков начинает появляться лишь к девятому классу, даже при условии обучения по профориентационной программе с восьмого класса;

- у подростков 9-х и 10-х классов школы № 1356, обучавшихся по разработанной профориентационной программе (ИППП), произошло более значимое повышение уровня готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии, чем у учащихся, не прошедших такого обучения. Это проявилось в более высоком уровне общей готовности, автономности, информированности, способности принимать решения, планировать свою профессиональную карьеру и в более позитивном отношении к выбору, а также в более осознанной мотивации, определённости и устойчивости выбора;

 - результаты исследования динамики развития отдельных компонентов готовности выявили наибольшие позитивные изменения в формировании мотивационного компонента профессиональной готовности;

- значимая разница уровня профессиональной готовности обнаружена также между отдельными показателями готовности к осознанному выбору у девятиклассников, прошедших обучение по разработанной нами программе и у девятиклассников, обучавшихся по стандартным профориентационным программам. Эта разница проявилась в более высоком уровне информированности и умения планировать профессиональную карьеру;

- среди восьмиклассников экспериментальной группы значимого повышения осознанности не произошло. Однако они также прошли первый блок профориентационной программы. Это позволяет предположить, что высокие результаты в 9-х и 10-х классах обусловлены, в том числе, и базой, заложенной на занятиях в предыдущем классе. Поэтому, на наш взгляд, чтобы сформировать готовность к осознанному выбору образовательного профиля необходимо начинать профориентационную работу как минимум с восьмого класса, причём важнейшим психологическим условием формирования профессиональной готовности в подростковом возрасте является сформированность мотивационного компонента.

Заключение

Обнаруженные в исследовании особенности и закономерности формирования готовности к осознанному профессиональному выбору в старшем подростковом возрасте позволяют обосновать и экспериментально подтвердить возможность ранней профилизации.

По результатам проведённого исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Выбор будущего образовательного профиля и будущей профессии в старшем подростковом – это внутренняя деятельность подростков, направленная на построение и осмысление альтернатив профессионального выбора, а также определение критериев для сравнения этих альтернатив, выделение ключевых альтернатив и реализация окончательного выбора.

2. Структура понятия психологической готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в старшем подростковом возрасте включает в себя информационную, мотивационно-ценностную и практическую составляющие этой готовности.

3. Основными личностными предпосылками, влияющими на психологическую готовность школьников к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в старшем подростковом возрасте, являются: осмысленность жизни; опора в принятии решений на себя; компетентность во времени; определённость выбора; гибкость в реализации своих ценностей, способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации; творческая реализация в деятельности.

 4. В работе выделены и проанализированы условия, препятствующие формированию готовности к профессиональному выбору:

- психологические особенности подростков: недостаточно развитая способность совмещать ближнюю и дальнюю перспективу; незавершённость развития функции планирования; противоречивость и неупорядоченность разных аспектов "Я"; неумение разграничивать возможное и желаемое.

- условия развития общества:изменение ценностных ориентиров в современном обществе; появление большого количества "новых" профессий; неконтролируемый рост высших учебных заведений; социальная "неразбериха" в обществе и отсутствие специально организованных пространств для подростков, моделирующих идеальную структуру взрослого общества, и позволяющих подросткам попробовать себя в тех или иных общественно значимых ролях и позициях; особенности современной системы образования.

5. В ходе констатирующего эксперимента получены данные, подтверждающие, что подростки 14-15 не вполне готовы к осознанному профессиональному выбору. Это проявляется в следующем:

- у подростков 8-10-х классов обнаруживается низкий уровень информированности;

- недостаточно развита способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации и проявлять гибкость в реализации своих ценностей.

5. Особенно низко развит мотивационный компонент готовности, что проявляется в следующем:

* для подростков 8-10-х классов полнота представленности категорий "хочу" - "могу" - "надо" в мотивации к профессиональной деятельности выражена недостаточно. Они ориентируются в основном только на свои желания. Мотивы, связанные с оценкой своих возможностей и требований, предъявляемых социумом, практически отсутствуют или представлены слабо. В категории "хочу" больше всего присутствуют необоснованные или внешние мотивы: материальная заинтересованность, престиж, желание общаться, влияние родителей и интерес к конкретным школьным предметам.

7. Экспериментально показано, что специально разработанная инновационная психологическая программа профориентации (ИППП), учитывающая особенности возрастного развития подростков в современном обществе, позволяет сформировать более высокий уровень готовности к осознанному профессиональному выбору у подростков 14-15 лет.

8. В процессе формирующего эксперимента выявлены особенности динамики развития отдельных компонентов готовности. Показано, что важнейшим психологическим условием формирования готовности к осознанному выбору будущего образовательного профиля и будущей профессии в подростковом возрасте является сформированность мотивационного компонента готовности.

9. Итоги контрольного эксперимента показали, что наибольшие позитивные изменения произошли в формировании мотивационной готовности к выбору будущего образовательного профиля и профессии.

10. Проведённое исследование, даёт возможность перенести полученные результаты и выводы в практику предпрофильной и профильной подготовки учащихся при работе со всеми субъектами образовательного пространства, а разработанная программа ИППП может быть частично или полностью внедрена в другие образовательные учреждения.

11. Разработанные на основе результатов исследования, обучающие курсы и методические материалы для психологов, педагогов, администрации образовательных учреждений будут способствовать повышению эффективности программы модернизации российского образования на старшей ступени общеобразовательной школы.

Список использованной литературы

Абрамова Г.С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков. - Вопросы психологии, 1985, № 6, с. 38-45

1. Актуальные проблемы современной психологии. Материалы международной конференции. - М.: МГУ, 1987.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ. 1968. С. 372.

1. Анохин П.К. Эмоции. \ Психология эмоций. - М.: Педагогика, 1984, с.214-276.
2. Байметов А.К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников. / Типологические исследования по психологии личности (Сб. под ред. В.С. Мерлина). - Пермь, 1967, с.34 - 46.
3. Березин С.В., Лисецкий К.С. Технология формирования социальных навыков – методическое пособие для психологов и социальных педагогов ИТУ. – Самара, 1999.

Березовик Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. — Минск, 1975. — 126 с.

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

Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М: Высшая школа, 1989. С. 78-112.

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Вопросы психологии, 1979, № 2, с.72-79.
2. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний //Вопросы психологии, 1993, № 1, с.104 - 113.
3. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций. – М.: Педагогика, 1988.
4. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в ВУЗе (Под ред. проф. Н.Н. Обозова). – Л.: ЛГУ, 1984.
5. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации/ Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков.- М.: Педагогика, 1995,с.8-11.
6. Габдреева Р.Х. Основы самоуправления психическим состоянием. / Проблемы самоуправления в системе психологической службы ВУЗов.- Казань, 1983, с. 68-85.
7. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. - М.: Политиздат, 1989.

Гузанова Т.В. Представление о школьных страхах современных учащихся. М., 2006.

1. Диагностика школьной дезадаптации. / Под ред. С.А.Беличевой. М.: Педагогика, 1993.
2. Додонов Б.И. В мире эмоций. - Киев, 1995.
3. Заваденко Н.Н., А.С. Петрухин и др**.** Школьная дезадаптация: нейропсихологическое исследование. // Вопросы психологии, 1999, № 4, с. 21-28.

Захарова С.А. Расчлененность когнитивной сферы и особенности формирования образных обобщений у старших школьников . - Вопросы психологии, 1986, № 4, с. 53-62

Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 2000. С. 123-140.

Ивошина Т.Г. Возрастно-нормативная модель проектирования подростковой школы. Пенза, 2003.

Ивошина Т.Г. Психологические особенности проектирования образовательной среды для подростков. М., 2005.

1. Израд К. Эмоции человека. - М.: МГУ, 1980.

Кемпинский А. Психопатология неврозов: Пер. с польск. — Варшава, 1975.—270 с.

1. Китаев Н.С., Смык Л.А. Психология стресса. - М.: Наука, 1983.

Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. — М., 1979. — 608 с.

1. Козлова В.Т. Диагностика лабильности мыслительно-речевой деятельности по тестам и самооценке. //Вопросы психологии, 1983, № 4, с. 89-96.

Кон И. С. Психология старшеклассника. — М., 1980.—192 с.

1. Кочубей Б.И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. - М.: Знание, 1996.

Кузнецова Г.И., Харченко В.Д. Психологические особенности недисциплинированности подростков . - Вопросы психологии, 1981, № 6, с. 138-144

1. Лайтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика,1971.

Лапкин М.М., Яковлева М.В. Мотивация учебной деятельности и деятельности и успешность обучения учащихся вузов // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 4. С. 134-140.

1. Лебединская К.С., Райская М.М. Подростки с нарушениями в аффективной сфере.- М.: Педагогика, 1988.

Леонгард К. Акцентуированные личности: Пер. с нем.— Киев, 1981. —392 с.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд. — Л., 1983. —256 с.

1. Лучшие психологические тесты. / Под ред. А.Ф.Кудряшова.- Петрозаводск,1992, с.62-67.

Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. 2-е изд., испр. и доп. М.: Пед. О-во России, 2001. С. 27-42.

1. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. - Пермь,1973.
2. Небылицин В.Д. Психофизиологическические исследования индивидуальных различий. - М.: Педагогика, 1986.
3. Немов Р.С. Общие основы психологии /Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 3 кн.- Книга 1. - М.: ВЛАДОС, 1997.
4. Овчинникова О.В., Пунг Э.Ю. Эксперементальное исследование эмоциональной напряжённости в ситуации экзамена. // Психологические исследования. - М., 1985, № 4, с.112-119.
5. Ольшанникова А.Е. К психологической диагностике эмоциональности. / Проблемы общей, возрастной, педагогической психологии. - М.: Педагогика, 1988, с.246-262.
6. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. / Под ред. И. В. Дубровиной, Б.С. Круглова. - М.: Педагогика,1988.
7. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал, т. 17, 1996, № 1, с.169-174.
8. Прихожан А. Школьная тревожность. Под гнетом школьных требований. М., 2000.
9. Прихожан А.М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. н. М., МГУ, 1977.
10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М.: Знание, 1997.

Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Ассоц. "Профессиональное образование", 1999. С. 505-576.

1. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. – Казань, 1991.
2. Прусакова М.Б. К вопросу о типологически обусловленном индивидуальном стиле в решении арифметических задач у младших школьников /Вопросы теории темперамента, Пермь, 1984, с.232-240.
3. Психические состояния. Экспериментально-прикладная психология /Межвузовский сборник. – Л.: ЛГУ, 1991.
4. Психодиагностические методы в комплексном исследовании студентов. - Л.: Просвещение,1976.
5. Растворов Д.А. Тревожность учащихся – проблема современной школы // Сибирский учитель, 2004, №4 (июль – август).
6. Секун В. И. Индивидуально-психологические особенности и взаимоотношения студентов \ Опыт социально-психологического исследования. - Минск: Высшая школа, 1985.

Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для учащихся высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр "Академия", 2002. С. 482-561.

Спасенников В.В. Анализ и проектирование групповой деятельности в прикладных психологических исследованиях. М.: Институт психологии РАН., 1992. 202 с.

1. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. М.: Педагогика, 1988.
2. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. -М.: Прогресс, 1982.
3. Стресс / Популярный энциклопедический словарь. - М.: БСЭ,1999, с.1273.
4. Творогова Н.Д. Страх и тревожность.\Психология. Лекции для студентов медицинских вузов. -М.: ВУНМЦ, 1998, с.271-275.
5. Тревога. Тревожность. Явления тревожного ряда. /Психологический словарь (Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова)- М.: Педагогика-Пресс, 1999, с.385-386.

Устименко С.Ф. Межличностные отношения трудных подростков // Вопросы психологии.-1984.-№ 1.-С.27-33

1. Учителям и родителям о психологии подростка. (Сборник). -М.: Высшая школа, 1990.

Ушаков Г. К. Пограничные нервно-психические расстройства.—М., 1978. — 400 с

Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка //Вопросы психологии.-1983.- № 1.-С.33-42

Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности развития личности в онтогенезе . - Вопросы психологии, 1985, № 6, с. 20-37

1. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. -М.: Прогресс, 1986

Чепикова Е.В. Педагогические условия формирования профильной направленности личности учащихся / Автореф. дисс. … канд. пед. наук. Смоленск, 2008.

Шахова И.П. Развитие интересов в старшем подростковом возрасте . - Вопросы психологии, 1986, № 6, с. 23-28

Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: МПСИ; Воронеж: МО ДЕК, 2004. 600 с.

Шумилин Е.А. Психологическая характеристика личности старшеклассника //Вопросы психологии.-1982.-№ 5.-С.72-79

1. Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков. -М.: АПН, 1961.
2. Яковлев Г.М. Эмоциональный стресс и психосоматические заболевания. / Психология. Учебник под ред. А.А. Крылова. - М.: Проспект,1999, с. 442-453.

Приложения

Приложение 1

Опросник Юнга

Инструкция

На каждый вопрос имеется два варианта ответа, необходимо выбрать ответ, который подходит вам больше, и поставить букву, обозначающую этот ответ.

1. Что вы предпочитаете?

а) немного близких друзей;

б) большую товарищескую компанию.

2. Какие книги вы предпочитаете читать?

а) с занимательным сюжетом;

б) с описанием переживаний героев;

3. Что вы скорее можете допустить в разговоре?

а) опоздание;

б) ошибки.

4. Если вы совершаете дурной поступок, то:

а) остро переживаете;

б) острых переживаний нет.

5. Как вы сходитесь с людьми?

а) быстро, легко;

б) медленно, осторожно.

6. Считаете ли вы себя обидчивым?

а) да;

б) нет.

7. Склонны ли вы хохотать, смеяться от души?

а) да;

б) нет.

8. Считаете ли вы себя?

а) молчаливым;

б) разговорчивым.

9. Откровенны ли вы или скрытны?

а) откровенен;

б) скрытен.

10. Любите ли вы заниматься анализом своих переживаний?

а) да;

б) нет.

11. Находясь в обществе, вы предпочитаете:

а) говорить:

б) слушать.

12. Часто ли вы переживаете недовольство собой?

а) да;

б) нет.

13. Любите ли вы что-нибудь организовывать?

а) да;

б) нет.

14. Хотелось бы вам вести интимный дневник?

а) да;

б) нет.

15. Быстро ли вы переходите от решения к исполнению?

а) да;

б) нет.

16. Легко ли вы меняете ваше настроение?

а) да;

б) нет.

17. Любите ли вы убеждать других, навязывать свои взгляды?

а) да;

б) нет.

18. Ваши движения:

а) быстры;

б) замедленны.

19. Вы сильно беспокоитесь о возможных неприятностях:

а) часто;

б) редко.

20. В затруднительных случаях:

а) спешите обратиться за помощью к другим;

б) не любите обращаться.

**Обработка результатов**

ПОКАЗАТЕЛИ ЭКСТРАВЕРСИИ: 1б, 2а, 3б, 4б, 5а, 6б, 7а, 8б, 9а, 10б, 11а, 12б, 13а, 14б, 15а, 16а, 17а, 18а, 19б, 20а.

Количество ответов подсчитать и умножить на 5.

Баллы: 0-35 - интроверсия; 36-65 - амбоверсия; 66- 100 - экстраверсия

Проведенное исследование показало зависимость между социальным статусом подростка в учебном классе, таким показателем личностных свойств подростка, как тревожность. Также отмечена зависимость между показателями экстраверсии – интроверсии и уровнем социального статуса. Было отмечено, что в большинстве случаев экстраверты имеют более высокий социальный статус, чем интроверты.