

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Ефимова, Татьяна Ефимовна

1. Формирование готовности школьников
подросткового возраста к профессиональному
самоопределению

1.1. Российская государственная Библиотека

Ефимова, Татьяна Ефимовна

Формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки)

Культура. Наука. Просвещение -- Народное образование. Педагогические науки -- Общеобразовательная школа. Школьная педагогика -- Школьная педагогика -- Российская Федерация -- Диактика -- Общее, политехническое и профессиональное образование -- Политехническое образование -- Выбор профессии. Профориентация. Общая педагогика, история педагогики и образования

Полный текст:

<http://diss.rsl.ru/diss/03/0833/030833043.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру,
находящемуся в фонде РГБ:

Ефимова, Татьяна Ефимовна

Формирование готовности школьников
подросткового возраста к профессиональному
самоопределению

Челябинск 2003

Российская государственная Библиотека, 2003
эод (электронный текст).

61:04 - 13/669

УРАЛЬСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

На правах рукописи

ЕФИМОВА ТАТЬЯНА ЕФИМОВНА

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Научный руководитель:
доктор педагогических
наук, профессор
О.А. Сиротин

Челябинск - 2003

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ	
1.1.Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения школьников	11
1.2. Профессиональное самоопределение как фактор развития личности подростков	37
1.3. Готовность подростков к профессиональному самоопределению	62
Выводы по первой главе	77
ГЛАВА II. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТРЕНИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ	
2.1. Личностно ориентированные технологии в образовании	79
2.2. Личностно ориентированный тренинг формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению	91
Выводы по второй главе	125
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТРЕНИНГА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ	
3.1. Результаты констатирующего эксперимента	126
3.2. Результаты педагогического эксперимента и их обсуждение	141
Выводы по третьей главе	153
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	155
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	161
ПРИЛОЖЕНИЯ	177

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В Национальной доктрине образования одной из основных целей и задач является формирование у подростков трудовой адаптации, активной жизненной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда. Эти цели и задачи реализуются в учебном процессе школы, в работе межшкольных учебных комбинатах и в учреждениях дополнительного образования.

Актуальность формирования готовности школьников к профессиональному самоопределению в современных социально-экономических условиях вызвана реально сложившейся ситуацией, прежде всего осложнением положения на рынке труда: наличием большого количества молодежи, имеющей статус безработных, их низкой конкурентоспособностью (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.К. Окунева, Н.В. Самоукина, П.А. Щавир и др.).

Осуществляемая в настоящее время в России реформа системы образования проводится на принципах гуманизма, которые включают приоритет общечеловеческих ценностей, свободное развитие личности, гуманистический характер образования (Е.В. Бондаревская). Однако при общем приоритете идей гуманизма, отсутствует четкое представление о сущности последнего применительно к системе образования детей подросткового возраста, которые, как известно «... продолжают доставлять много забот родителям и учителям, врачам и правоохранительным органам» (154, с. 12)¹.

Происходящая трансформация гуманистических представлений ставит новые задачи перед системой образования. Гуманизация содержания образования призвана обеспечить соответствующую новым запросам общества подготовку его членов, что не возможно без соответствующей гуманизации педагогических методов и приемов (В.А. Беликов, А.Г. Гостев, В.Я. Ляудис).

¹ В скобках дается ссылка на источник, название которого приведено в библиографическом указателе. Первая цифра обозначает порядковый номер источника, а цифра после запятой – место в источнике. Между цифрами источников ставится точка с запятой.

Происходящая трансформация гуманистических представлений ставит новые задачи перед системой образования. Гуманизация содержания образования призвана обеспечить соответствующую новым запросам общества подготовку его членов, что не возможно без соответствующей гуманизации педагогических методов и приемов (В.А. Беликов, А.Г. Гостев, В.Я. Ляудис).

Основной целью профориентационной работы является формирование готовности выпускника школы к профессиональному самоопределению как важнейшего компонента личностного развития. В психолого-педагогической литературе сложилось мнение о том, что профессиональное самоопределение в жизни каждого человека, особенно в школьные годы, является одной из самых важных проблем (И.Р. Атутов, Н.С. Костылева, В.А. Поляков и др.).

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы). Профессиональное самоопределение – это процесс формирования отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности (Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов).

К сожалению, в настоящее время слабо решается задача формирования профессиональных намерений школьников в условиях рыночных отношений. Школьники выпускных классов плохо осведомлены о возможностях региональных рынков труда, потребности в профессиональных кадрах, своей пригодности к выбранной профессии (Е.М. Борисова, А.С. Горшков).

Таким образом, актуальность исследования обусловлена наличием объективных противоречий между:

- a) социальной потребностью в осуществлении выпускниками школ адекватного выбора профессии, специальности и будущего места работы и недостаточной разработанностью научных и методических вопросов формирования готовности школьников к профессиональному самоопределению;

б) ориентацией образовательной парадигмы на приоритет всестороннего развития личности и недостаточным использованием технологии личностно ориентированного подхода к школьникам подросткового возраста в образовательном процессе по формированию готовности к профессиональному самоопределению.

В поисках средств преодоления возникших противоречий нами сформулирована проблема исследования: каковы возможности формирования у подростков готовности к профессиональному самоопределению. Это обусловило выбор темы исследования: «Формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению».

В нашем исследовании введено ограничение: формирование готовности подростков к профессиональному самоопределению осуществлялось во внеурочной деятельности.

Цель исследования. Разработать и экспериментально обосновать педагогические условия личностно ориентированного подхода к подросткам в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению.

Объект исследования – образовательный процесс с подростками во внеурочное время в условиях образовательного учреждения.

Предмет исследования – педагогические условия формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению.

Гипотеза исследования. Эффективность формирования у подростков готовности к профессиональному самоопределению можно повысить при выполнении следующих условий:

1. Разработана модель формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению, как компонента развития личности.
2. Обоснованы педагогические условия формирования готовности к профессиональному самоопределению, предполагающие личностно ориентированный подход к подросткам.

3. Готовность подростков к профессиональному самоопределению формируется в процессе проведения тренинга личностного развития.

Исходя из цели и гипотезы, определены следующие задачи изыскания.

1. Изучить теоретические и методические подходы к исследованию проблемы формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению. Уточнить понятие «готовность к профессиональному самоопределению».

2. Разработать модель и содержание личностно ориентированного тренинга по формированию готовности подростков к профессиональному самоопределению.

3. Обосновать педагогические условия эффективности личностно ориентированного тренинга по формированию готовности подростков к профессиональному самоопределению.

4. Экспериментально проверить эффективность личностно ориентированного тренинга по формированию готовности подростков к профессиональному самоопределению.

Методологической основой диссертационного исследования явились: концепция профессионального самоопределения (В.А. Байметов, Е.М. Борисова, В. Д. Брагина, И.П. Волков, Н.Н. Захаров, Е.А. Климов, Н.И. Крылов, И.В. Михайлов, Г.П. Петрищева, Н.С. Пряжников, Н.В. Самоукина, В.В. Чебышева, П.А. Шавир); теории психического развития (В.А. Аверин, А.Д. Алферов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г. Крайг, А.П. Krakovskiy, Д.И. Фельдштейн); концепция личностно ориентированного образования (Э.Ф. Зеер, А.Г. Гостев, В.А. Беликов, Д.А. Белухин, Ю.М. Орлов, К. Роджерс, К.Д. Ушинский, И.С. Якиманская).

Экспериментальной базой исследования на разных этапах служили государственное учреждение дополнительного образования «Челябинский областной центр профориентации незанятого населения и профреабилитации инвалидов». В эксперименте принимали участие школьники 8-х классов

школ № 86 и 88 г. Челябинска и школы № 2 Нязепетровского района Челябинской области. Всего в опытно-экспериментальной работе принял участие 261 школьник.

Теоретико-методологические основы, цель, задачи и гипотеза исследования определили содержание этапов и методы изыскания.

Первый этап (1998 – 2000) – поисковый. Проводился анализ психологической и педагогической литературы по направлениям: профессиональное самоопределение школьников, личностно ориентированный подход в образовании, психическое развитие подростков. Определены рабочие формулировки цели, объекта и предмета изыскания, его научной гипотезы.

Методами исследования на этапе были: теоретический анализ, сравнение, обобщение опыта, наблюдение и синтез полученной информации.

Второй этап (2001 – 2002) – экспериментально-аналитический. Сформулированы основные теоретические положения диссертации. Проведен констатирующий эксперимент. Осуществлен подбор контрольной и экспериментальной групп; проведена методическая работа с учителями и классными руководителями, участвующими в опытно-экспериментальной работе. Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях баз исследования.

На втором этапе использовались методы: моделирование, психологическое и педагогическое тестирование, беседа, наблюдение.

Третий этап (2002 – 2003) – контрольно-обобщающий. Проведен педагогический эксперимент, осуществлена статистическая обработка полученных данных. Обобщены материалы эксперимента, сформулированы выводы, выполнено оформление диссертации. Осуществлено внедрение материалов исследования в практику образовательных учреждений.

На третьем этапе использованы методы: педагогического эксперимента, теоретического анализа, статистической обработки экспериментальных данных, их осмысление и обобщение.

Научная новизна исследования

1. Разработана модель личностно ориентированного педагогического процесса формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению, включающая компоненты: а) *диагностика индивидуальных особенностей* двух уровней: базовых свойств личности и наличного уровня готовности; б) *развитие психических процессов и свойств личности*; в) *формирование готовности к профессиональному самоопределению*.
2. Обоснованы педагогические условия формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению, включающие: а) комплексный контроль за процессом формирования готовности; б) опору на субъективный опыт, интересы и склонности подростков; в) формирование готовности к профессиональному самоопределению в личностно ориентированном тренинге, реализуемом в контексте ведущей деятельности.

Теоретическая значимость исследования

1. Уточнено понятие готовности школьников к профессиональному самоопределению как комплексного личностного новообразования, включающего способность к самооценке профессиональной пригодности, познавательную и коммуникативную активность, волевые качества самостоятельности, решительности и настойчивости, саморегуляцию эмоциональных состояний.

2. На основе существующих научных разработок конкретизированы теоретические положения по реализации личностно ориентированного подхода к школьникам в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению и целесообразность его формирования в подростковом возрасте.

Практическая значимость исследования

1. Выявлено позитивное влияние разработанного нами личностно ориентированного тренинга на динамику процесса формирования готовности

подростков к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательной школы.

2. Содержание тренинга и педагогические условия внедрены в практику работы государственных муниципальных образовательных учреждений г. Челябинска и Челябинской области, а также Челябинского института дополнительного профессионального образования педагогических работников.

3). Рекомендации, полученные в исследовании, могут быть включены в спецкурсы для студентов высших и средних учебных заведений педагогического профиля и слушателей факультетов повышения квалификации.

На защиту выносятся следующие положения

1. Готовность подростков к профессиональному самоопределению как личностное новообразование включает в себя следующие основные компоненты: способность к самооценке профессиональной пригодности, познавательную и коммуникативную активность, волевые качества самостоятельности, решительности и настойчивости, саморегуляцию эмоциональных состояний.

2. Формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению осуществляется на основе разработанной нами модели, основными компонентами которой являются: а) *диагностика индивидуальных особенностей двух уровней: базовых свойств личности и наличного уровня готовности;* б) *развитие психических процессов и свойств личности;* в) *формирование готовности к профессиональному самоопределению.*

3. Эффективной формой педагогического процесса формирования готовности к профессиональному самоопределению подростков в условиях школы является личностно ориентированный тренинг.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается: логикой исходных методологических посылок, основанных на положениях теории профессионального самоопределения, психо-

логической теории личности, концепции психического развития и особенностей подросткового возраста, сравнительным анализом данных, полученных с помощью независимых методов исследования, адекватных его предмету; подтверждением концептуального соответствия использованных методов задачам и специфике этапов исследовательской работы; достижением позитивных статистически достоверных сдвигов в формировании готовности к профессиональному самоопределению у подростков экспериментальных групп по сравнению с контрольной; количественным и качественным анализом результатов, подтверждающих гипотезу исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлены в Уральской государственной академии физической культуры на методологических семинарах, на конференциях городского и областного масштаба, в том числе: на научно-методической конференции УралГАФК по проблеме «Педагогические инновации по педагогике, физической культуре, спорту и туризму» с 1999 по 2002 г., на научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава УралГАФК с 1999 по 2003 г. «Проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузах физической культуры», на научно-методических конференциях кафедры теории и методики физического воспитания Урал ГАФК в 2000 и 2002 году, на заседании круглого стола: «Педагогические технологии XXI века. Личностно ориентированный подход в образовательном процессе» в 2003 г. Результаты исследования внедрены в муниципальных образовательных учреждениях Челябинска и Челябинской области, в Челябинском институте дополнительного профессионального образования педагогических работников. Имеются акты внедрения.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заканчивающихся выводами, заключения, списка использованной литературы и приложения. Результаты исследования иллюстрированы 9 таблицами и 1 схемой и 5 гистограммами.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

1.1. Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения школьников

Выбор профессии в жизни каждого молодого человека имеет большое значение не только потому, что профессия является источником существования, но и потому, что она определяет всю его жизнь; обеспечивает реализацию личности, место в обществе (33; 46; 47; 163). Школа проводит работу по профессиональной ориентации учащихся, цель которой – профессиональное самоопределение школьников.

Актуальность профессиональной ориентации учащихся возрастает в геометрической прогрессии, считает Н.А. Томин (164). Это объясняется автором следующими факторами:

- 1) необходимостью вывести народное хозяйство, в том числе и частное предпринимательство, на уровень мировых стандартов, чтобы стать конкурентоспособной державой на рынке труда, производства и сбыта продукции;
- 2) в более короткие сроки перестроить производственную деятельность с учетом людских и материальных затрат на выпуск готовой продукции;
- 3) значительным развитием культурной рыночной экономики, малого и среднего предпринимательства, права собственности на средства производства; произведенным продуктом и доходом, право на самоуправление и свободу хозяйственного выбора;
- 4) сокращением прироста трудовых ресурсов, высококвалифицированной рабочей силы, текучестью кадров, вызванной неудовлетворенностью профессиональной деятельностью.

С другой стороны, от удовлетворенности избранной профессией и эффективностью деятельности зависит психическое и физическое здоровье человека, его личная, семейная и общественная жизнь (82, 141, 164, 174).

В психолого-педагогической литературе сложилось мнение о том, что профессиональное самоопределение в жизни каждого человека, особенно в школьные годы, является одной из самых важных проблем. Это объясняется, по мнению Н.Н. Гордеевой (49), следующими обстоятельствами:

1. Проявление профессионального самоопределения с раннего возраста с появления осознанного самопознания, интереса к своей личности, своим склонностям и способностям, а также возможностям их реализации в реальной жизни.
2. Рациональным формированием, а затем и использованием природных и приобретенных сил и способностей каждого человека в зависимости от специфики предстоящей психофизиологической нагрузки профессиональной деятельности.
3. Формирование профессионализма в результате многолетней осознанной селективной деятельности преимущественно методом проб и ошибок, увлечений и потребностей, социальных установок, естественных и общественных условий.
4. Преобладание полипрофессионализма желательно на школьном уровне для более полного удовлетворения умственных и физических сил и способностей, так как в современных условиях производственной деятельности человеку трудно в жизни, если он подготовлен к одной узкой специальности.

В настоящее время профессиональная ориентация представляет собой диагностику профессиональных способностей человека, прогнозирование и обеспечение успешности его деятельности в конкретной сфере (11). Определяя содержание данного понятия, автор основывается на подходе Н.Н. Захарова (61), который профориентацию рассматривает как длительный социальный процесс освоения личностью той или иной профессии, где под «освоением» понимается подготовка и осуществление осознанного выбора той или иной сферы труда, ее познание и сама деятельность в этом виде труда. Проф-

ориентация призвана выполнять социальный заказ общества – помогать человеку в условиях конкуренции находить базу своей профессиональной деятельности (10, 22, 28, 78, 81, 88, 94).

А.Г. Базаев (11) отметил несколько противоречивых процессов в профориентационной работе, препятствующих развитию социального партнерства в данной сфере. Прежде всего, отмечает автор, в современной социально-экономической ситуации преобладают факторы, негативно влияющие на процесс профориентации молодежи, среди них: коммерциализация образования, неготовность определенной части молодежи к работе в рыночных условиях из-за сравнительно невысокой деловой активности, несоответствие качества и направленности образования требованиям рынка труда, отсутствие механизма социальной защиты молодых людей, начинающих трудовую деятельность, резкое ухудшение медико-биологических показателей состояния здоровья молодежи, потеря веры общества в возможность осуществления личных планов и реализации государственных программ. Такое положение отмечают и другие авторы (32; 53; 151).

Анкетирование, проведенное И.А. Кильмасовой показало, что ученики, выбирая профессию, не учитывают ситуацию на рынке труда, собственные склонности и интересы, а опираются только на понятия «престижно» и «модно». Напротив, не вызывают интерес у школьников рабочие специальности. Из всех предложенных рабочих профессий, пользующихся большим спросом, выбрали всего 1,5% учащихся (76).

В работе педагога, отмечает Е.А. Климов (82), есть очень многое: и участие в проектировании будущего профессионального пути подрастающих людей, и организация пробы их сил в разных направлениях деятельности, и ориентировка в социальных, экономических, правовых, медико-гигиенических, информационных условиях их развития. Но главный – конечный – продукт педагога, озабоченного перспективой вхождения учащихся в общество в качестве дееспособных граждан, его основное «изделие» существует

вует в области сознания, психики его питомцев. Это новые, обновленные, откорректированные отношения учащихся к разным профессиональным жизненным путям, новые представления о разнообразных полезных повседневных делах человеческих, обогащенный образ мира людей-«делателей» в целом.

Иначе говоря, утверждает автор, учитель делает не уроки, не мероприятия по профориентации, а некоторые ценные приращения к сознанию, личности, психике школьников. Отсюда следует, что учителю важно полно и дифференцированно видеть именно психическую реальность в той ее части, которая связана с перспективой вхождения детей в сообщества взрослых, профессионалов.

В профессиональной ориентации Г.Н. Надтоко (117) придерживается принципа системности: осуществление работы в рамках всех элементов профориентационной работы как системы (профинформация, профвоспитание, профдиагностика, профотбор/профподбор, профадаптация), включение в данную работу всех субъектов образовательного процесса (педагогического коллектива, учащихся и их родителей). Профориентационная работа, осуществляемая инженерно-педагогическим коллективом, предусматривает прежде всего ее информационный и воспитательный характер. Профориентационная работа, осуществляемая в рамках работы вакеологической службы, предусматривает, дополнительно к названным, все остальные элементы системы.

Образно говоря, природа не может знать, до чего додумалась цивилизация (104). Поэтому тщетно ожидать, что у подрастающего человека, полностью предоставленного самому себе, могут «проявиться» или могут быть диагностированы, скажем, интересы, склонности, способности к некоей деятельности, дающей прокормление и признаваемой окружающими (скажем, алхимика или сборщика автопокрышек, гадалки или ученого-библиографа).

Профессионально важные человеческие качества надо не только «выявлять», считает Е.А. Климов (82), но во многом и «заложить» в человека

средствами воспитания, образования, организации его деятельности. Да, это предполагает активность не только педагога, но и самого подрастающего человека. И в меру этого мы говорим о том или ином варианте самоопределения. Но было бы грубой ошибкой понимать самоопределение как стихийное автоматическое «раскручивание» чего-то, якобы уже полностью имеющегося в свернутом виде, да еще и надеяться при этом, что данный процесс пойдет в социально ценном направлении. Самоопределение предполагает активизацию самопознания и самовоспитания подрастающего человека.

В науках же о человеке и обществе уместен несколько иной набор ценностей и норм – например, уважение к индивидуальной неповторимости человека, к его возрастно-половому своеобразию, к состояниям его внутреннего мира, к фактам его удовлетворенности тем или иным занятием, делам, к его эмоциональному состоянию (3; 13; 24; 43; 47; 147; 151; 153).

Наконец, чтобы любые представления и понятия были усвоены человеком, должно быть педагогически обеспечено положительное отношение школьников к обсуждаемой предметной области: «Что открыто сердцу, то не составит тайны для ума», – свидетельствует мудрая поговорка. Из сказанного следует, что важно позаботиться не только о представлениях и понятиях в обсуждаемой области, но и о соответствующих «настроениях», «отношениях» сознания, т.е. сформировать соответствующую мотивацию (140; 171).

Любовь, интерес к своему собственному делу часто мешают нам понять, как же это можно любить, считать интересным что-то «не наше», другое: самое-де увлекательное, важное и хорошее дело - это, конечно, мое; а другие - хуже, они менее интересны и привлекательны.

Отсюда, педагог, готовящий подрастающих людей к жизни в обществе, должен найти в себе силы в какие-то моменты отстроиться от своих личных пристрастий (для этого важно их осознать) и найти в себе силы, чтобы радоваться не только в тех случаях, когда ученик следует за ним «по пятам», но и в случаях, когда тот находит себе дело по душе и по плечу – пусть оно и да-

леко не родственно специальности самого педагога или тем занятиям, которые учитель считал бы лично для себя интересными (82).

Важно помнить, отмечают психологи, что интересность не есть свойство внешних предметов; интерес существует во внутреннем мире; одному интересно одно, другому нечто совсем неожиданное для первого. Это субъективное, личностное свойство (51, 52, 84, 103). Трудно понять и принять, что можно интересоваться и заниматься не тем, что любишь ты. Преодолевая эту внутреннюю трудность, будущему учителю важно (возможно, в порядке волевой саморегуляции) принять и реализовать предпосылку равного уважения к разным видам профессионального труда. Это есть уважение к человеку, считает Е.А. Климов (82).

Педагогу важно противостоять возможному информационному «террору среды» и иметь в сознании четкий образ огромного и разнообразного мира профессий как равноценных реальностей; равноценных в том смысле, что сегодня все они нужны обществу, хотя завтра, возможно, некоторые профессионально-трудовые функции люди передадут машинам, автоматам, робототехнологическим комплексам, системам (77; 89; 95; 125).

Профессия, трудовое занятие в каждом случае представляет собой сложный мир, в частности, незримых объектов, переживаний, владения определенными незримыми профессиональными целостностями - «гештальтами». На освоение одной профессии человек тратит иной раз годы. Выход может состоять в том, чтобы усвоить обзорную - «контурную» - ориентировку в мире дел человеческих. Этому может способствовать ознакомление с классификациями профессий, с описаниями типичных профессий.

Книжная и компьютерная информационная поддержка профессионального самоопределения возможны и полезны. В частности, существуют небесполезные сборники описаний разнотипных профессий, адресованные учителям и учащимся, разрабатываются и отчасти применяются компьютеризованные системы психодиагностики и профконсультации (82).

Но если мы хотим воспитывать самостоятельно мыслящего человека, способного принимать ответственное решение о выборе или перемене профессии, то мы должны обязательно позаботиться, чтобы обзорное представление о мире профессий было именно не только в книге или в памяти компьютера, но также и в голове самого подрастающего человека. Без этого утрачивается собственно явление профессионального самоопределения как сознательной и самостоятельной его активности.

Ясное понимание теорий развития человека, считает Г. Крайг, позволяет нам перепроверить предположения, стоящие за нашими убеждениями, и определить степень их соответствия реальному положению вещей. Знакомясь с различными теориями, мы также можем анализировать поведение с нескольких точек зрения и оценивать другие объяснения (92).

Существует много теорий развития человека, но ни одна из них не рассматривает развитие личности во всей его сложности и многообразии. Наиболее известными в мировой психологии являются теории З. Фрейда, Ж. Пиаже, Э. Эрикsona, Б. Скинера, А. Маслоу; К. Роджерса, Л.С. Выготского и др. По этой причине ученые и практические специалисты изучают различные теории как для расширения своего кругозора, так и для того, чтобы найти пути их объединения.

Мы поддерживаем мнение специалистов, о том что любая из многочисленных теорий может быть верной и по праву заслуживать изучения, при этом, не объясняя причин какого-то конкретного процесса развития. У каждой теории есть свои положительные и отрицательные стороны, но вряд ли найдется такая, которую можно было бы назвать единствено верной. Таким образом, маловероятно, что какая-либо одна теория может полностью объяснить все процессы развития и формы поведения. Это не означает, пишет Г. Крайг, что все теории не верны. «Дело в том, – считает ученый, что вследствие сложности процессов развития различные теории нацелены на объяснение разрозненных аспектов развития» (92, с. 61).

Обобщая вышеизложенное можно считать, что теории научения, в том числе бихевиоризм, современный поведенческий анализ и теория социального научения внесли большой вклад в понимание человеческого развития. В этих теориях тщательно определяется ситуация и делаются прогнозы на основе прошлых исследований. Их принципы некоторые предсказания этих теорий многократно подтверждались.

Б. Скиннер и его последователи показали, что на многие типы поведения можно воздействовать подкреплением. Некоторые методики, такие как моделирование и различные типы модификации поведения, при умелом применении в школах, программах снижения веса и детских исправительных учреждениях, доказали свою эффективность для изменения поведения.

Хотя теории научения довольно точны, сторонники этих теорий, возможно, пытаются объяснить с их помощью слишком широкую область развития человека. Они не обращают достаточного внимания на мышление, эмоции, личность или понимание человеком самого себя. Они склоняются к поиску универсальных процессов и игнорируют индивидуальные различия.

В психолого-педагогической литературе сложилось мнение, что теория научения не может объяснить одно из главных достижений человека в области научения. Законы научения не способны адекватно объяснить тот сложный способ, с помощью которого маленькие дети овладевают родным языком. Языковое развитие ребенка не сводится к одному лишь подражанию и поощрениям за правильность воспроизведения речи взрослых. Оно зависит от сложного взаимодействия проявляющихся у ребенка способностей к овладению языком и многогранной языковой среды. При объяснении языкового развития и усвоения других сторон культуры теории научения, по-видимому, не могут учесть всей сложности естественной обстановки. Их прогнозы поведения, пишет П. Миллер, лучше всего действуют в лаборатории, когда есть возможность строго контролировать все воздействующие на индивида стимулы (191). Ниже представлены основные аспекты поведенческих теорий.

Поведенческие теории подчеркивают, что развитие следует законам научения и обусловливается событиями внешней среды.

Классическое обусловливание относится к непроизвольным реакциям, вызываемым естественно появляющимся раздражителем, который затем сочетается с другим, никак не связанным с ним раздражителем. После нескольких таких сочетаний безусловная реакция превращается в условную и наступает уже при появлении второго, или одного только условного раздражителя. Видный теоретик современного бихевиоризма Б.Ф. Скиннер разработал концепцию оперантного (или инструментального) обусловливания. Согласно теории Скиннера, поведение является функцией своих последствий. Как констатирует М.Г. Ярошевский, методики оперантного обусловливания успешно используются в воспитании детей, в педагогической и клинической практике (172).

Некоторые психологи полагают, что эмпирический подход характерен именно для американских теоретиков научения. Он отличается от всеобъемлющего подхода швейцарского психолога Жана Пиаже, который создал сложную законченную теорию, а затем эмпирически проверял отдельные ее части (192).

Когнитивные психологи считают, что акцент теорий научения на многократном повторении и положительном подкреплении является слишком упрощенным подходом для объяснения многих аспектов человеческого мышления и понимания. Согласно когнитивным теориям, при решении самых разных задач людьми движет уверенность в своих силах и способностях, а не только подкрепление реакции, следующей за стимулом (92). Теоретики когнитивной психологии с уважением относятся к рациональности человека и с оптимизмом отходят от теорий научения. Они считают людей цельными существами, способными планировать и продумывать задачи во всех отношениях. Кроме того, они полагают, что понимание, убеждения, установки и ценности играют важную роль в поведении. Многие психологи утверждают,

что когнитивные теории берут начало там, где заканчиваются теории научения – с рассмотрения языка и мышления (172).

Когнитивные теории широко применяются в образовании, полагает Г. Крайг (2001). Они особенно полезны для педагогов, так как помогают им планировать учебные программы в соответствии со стадиями развития детей. Эти теории предлагают способы, позволяющие определить, когда ребенок готов для изучения определенного предмета и какие подходы к этому предмету больше соответствуют данному возрасту. Однако, М. Доналдсон (188) полагает, что Пиаже чрезмерно обособил стадии развития, в результате чего педагоги могут оказаться слишком уж непреклонными в своих представлениях о том, что способны понять дети на каждом этапе своего развития. Когнитивные теории рассматривают, главным образом, интеллектуальное развитие и до сих пор были не в состоянии объяснить все аспекты человеческого поведения.

Хотя многие считают, что традиционный психоанализ стал достоянием истории, он продолжает вносить значительный вклад в исследование человеческого поведения. Его сильная сторона, по мнению Г. Крайг (92) заключена в богатстве возможностей холистического подхода: готовности рассматривать целостного индивидуума, включая как сознательную, так и бессознательную психическую активность, в особенности эмоции. Внимание к бессознательным процессам позволяет психоанализу исследовать ключевые области человеческого поведения, которые многими другими психологическими школами едва затрагиваются. Кроме того, эта теория предоставляет богатые возможности для рассмотрения межличностных отношений.

Психоаналитическая теория З. Фрейда (92; 172) основана на принципах детерминизма. Согласно этой теории, поведение и личность находятся под контролем врожденных сексуальных и агрессивных влечений. Личность в своем развитии проходит несколько психосексуальных стадий: оральную, анальную, фаллическую, латентную и генитальную. На каждой стадии дети

должны разрешать определенные конфликты и устанавливать равновесие между фрустрацией и удовлетворением своих потребностей. Будущая личность ребенка определяется успехами или неудачами при разрешении конфликтов каждой стадии (172).

Некоторые специалисты считают, что Эриксон расходился с Фрейдом в отношении значимости сексуальности как детерминанты развития личности. Эриксон считал, что главной движущей силой развития личности является обретение эго-идентичности. Он утверждал, что процесс поиска эго-идентичности продолжается от рождения до смерти индивидуума и представлен восьмью психосоциальными стадиями. В разные возрастные периоды потребности каждой стадии становятся критическими, хотя присутствуют в течение всей жизни (189). Основная слабость психоаналитической теории неотделима от ее силы. Хотя эта теория исследует глубины личности, именно эту сферу почти невозможно определить или подтвердить правильность ее описания экспериментом. Психоаналитическая теория развития опирается на факты, полученные в основном клиническим методом, для чего взрослые люди должны были субъективно реконструировать свое детство. Поэтому ее часто упрекают в ненаучности, расплывчатости и в том, что она плохо поддается проверке.

Основы направления когнитивной психологии, пишет Г. Крайг (92), были заложены в работах выдающегося русского психолога Льва Семеновича Выготского. Ученого интересовало не только развитие интеллекта и психики в социальном контексте, но и историческое развитие знаний и понимания на уровне общества. Центральным вопросом его исследований был вопрос о том, как мы коллективно осмысливаем наш мир (37, 38).

А. Маслоу выстроил человеческие потребности в виде пирамиды. В основании пирамиды лежат основные физиологические потребности выживания; людям, как и другим животным, для того чтобы выжить, нужны пища, тепло и отдых. Уровнем выше находится потребность в безопасности; людям

необходимо избегать опасности и чувствовать себя защищенными в повседневной жизни. Они не могут достичь более высоких уровней, если живут в постоянном страхе и тревоге. Когда разумные потребности в безопасности и выживании удовлетворены, следующей насущной потребностью становится потребность в принадлежности. Людям необходимо любить и чувствовать себя любимыми, находиться в физическом контакте друг с другом, общаться с другими людьми, входить в состав групп или организаций (172). После того как потребности этого уровня удовлетворены, актуализируется потребность в уважении к себе; людям нужны положительные реакции окружающих, начиная с простого подтверждения их основных способностей до аплодисментов и славы. Все это дает человеку ощущение благополучия и довольства собой.

Когда люди сыты, одеты, имеют кров, принадлежат к какой-либо группе и в меру уверены в своих способностях, они готовы попытаться полностью развить свой потенциал, то есть готовы к самоактуализации. А. Маслоу считал, что потребность в самоактуализации играет для человека не менее важную роль, чем перечисленные базисные потребности. Человек должен стать тем, кем он может стать, – утверждает ученый. В известном смысле потребность в самоактуализации никогда не может быть полностью удовлетворена, считает Д. Шафер. Она включает в себя «поиск истины и понимания, попытку достичь равенства и справедливости, созидание прекрасного и стремление к нему» (193).

Действенность гуманистической психологии проявилась в нескольких отношениях, пишут в заключение Дж. Винстейн и А. Альшулер. Акцент на учете богатства возможностей реальной жизни действует как стимул для других подходов психологии развития. Кроме того, она оказала существенное влияние на консультирование взрослых и на зарождение программ самопомощи. Она также способствовала распространению методов воспитания детей, основанных на уважении к уникальности каждого ребенка, и педагогических методов, направленных на гуманизацию внутришкольных межлич-

ностных отношений (194).

Психологическая картина детства и отрочества настолько сложна, запутана и противоречива, что разобраться в ней без четких ориентиров для анализа достаточно сложно, заключает А.А. Krakовский (93). Именно поэтому основной акцент в первом параграфе диссертации сделан на анализе механизма психического развития ребенка и интерпретации всего многообразия фактов в контексте этого механизма. Она направлена на поиск адекватных способов взаимодействия с подростком, на создание необходимых педагогических условий для развития его способностей и, в частности, способностей к профессиональному самоопределению.

«Жизнь ребенка можно представить как поэтапное осознание им своей отдельности, самости и связанные с этим переживания», считает В.А. Аверин (1, с. 13). Отсюда, считает автор, понять жизнь ребенка, значит, понять процесс осознания им своей отдельности от окружающей внешней среды в ходе психического развития. Все многообразие фактов психической жизни ребенка должно служить иллюстрацией и способом доказательства осознания им своего «Я».

Суть философии детства состоит в том, что жизнь ребенка – это процесс осознания им своей отдельности от природы, стремление вернуть утраченную гармонию, но гармонию сознательного индивида и матери-природы. Этот процесс осознания, сопровождаемый психологическими эффектами, и есть процесс психического развития, который представляет главную особенность ребенка, его сущностное свойство – свойство развития. Именно в ходе развития ребенок постигает самого себя, свое прошлое, свои настоящие возможности и свое будущее (20).

Понять психику ребенка как целостное и системное образование, роль детства в последующей жизни взрослого можно благодаря понятию развитие. Именно развитие выполняет функцию этой жизненной связи. (75).

Любой психологический подход к пониманию развития человека основывается на общебиологической трактовке развития. История развития эволюционного учения всегда было полем борьбы двух противоположных точек зрения: развитие осуществляется по твердым законам, обусловленным действием врожденной программы, либо развитие – это результат воздействий внешней среды, приводящих к появлению качественно нового. Если в первом случае, индивидуальное развитие – это просто рост, развертывание представленных в организме задатков, то во втором, развитие – это всегда возникновение нового, образование разнородного из однородного, последовательное образование частей и органов в процессе развития. Дискуссия о том, что такое развитие, как оно осуществляется, и что является его результатом, продолжается по сей день (4, 92).

Основные точки зрения резюмируются автором следующим образом.

«Эволюция – это развертывание уже существующих задатков», – говорят одни. При этом развитие понимается не как возникновение качественно нового, а как проявление уже предшествующих задатков – такова точка зрения Л.С. Берга – автора теории номогенеза (17). В эволюции факторы чистой случайности прочно закреплены факторами активного программирования, полагал Н.А Бернштейн. (19).

«Эволюция, есть процесс создания совершенно нового», – писал А. Бергсон. «Мы, конечно, не считаем, что в живой природе существует сознательное стремление к совершенству. Однако мы выражаем мысль о том, что в живой системе существует физическая тенденция усложнять свои функции и структуры,» – подчеркивает К.С. Тринчер (19, с. 13).

Если в первом случае, прежде всего подчеркивается роль внутренних факторов, а само развитие трактуется как процесс реализации определенных программ, то во втором развитие понимается как движение от старого к новому, как процесс отмирания старого и рождение нового, как процесс перехода от возможности к действительности.

Имеющиеся научные данные о врожденных задатках новорожденного и ходе их реализации в онтогенезе на основе определенных закономерностей, заставляют не противопоставлять друг другу эти две точки зрения, а согласовать их между собой. Поэтому правильное понимание психического развития человека не может быть осуществлено в рамках одной из противоборствующих концепций (1; 4; 92).

Анализ множества взглядов на ход психического развития позволяет выделить не только определенное сходство методологических позиций, но определенные принципы этого развития. В качестве ведущих В.А. Аверин (1) считает возможным выделить следующие общесистемные принципы психического развития человека.

Принцип дифференциации-интеграции, выступающий в качестве критерия развития структуры. Если интеграция необходима для образования новых связей, обеспечивающих адаптацию к более широкому кругу ситуаций, то дифференциация – это процесс расчленения общей структуры на части, обладающие разными, более специфическими функциями. При этом, автор ссылается на мнение Н.И. Чуприковой (173), которая считает, что эти принципы выступают в качестве наиболее важных критериев «высоты или степени организации» системы. Об уровне развития (организации) системы судят по количеству входящих в нее разнородных элементов (степень разнообразия), количеству разных их уровней (степень иерархичности), количеству и разнообразию связей между элементами и уровнями.

Наряду с принципом дифференциации-интеграции В.А. Аверин (1) выделяет принцип цельности как критерий развития функции. В отличие от предыдущего, характеризующего структуру органа, принцип цельности – это важнейшая характеристика функции, уровня ее сформированности.

Цельность, пишет В.А. Ганзен – это интегральная функциональная характеристика целого, характеризующая единство целей и средств их достижения, обеспеченная повторяемостью, соподчиненностью, соразмерностью и

уравновешенностью структурных элементов целого. Иными словами, цельность показывает меру связности элементов целого. «Повторяемость означает единство целого по его ведущему признаку, когда ведущие характеристики, к примеру, личности (ее направленность, параметры саморегуляции) связаны с другими личностными параметрами» (41, с. 45).

Соподчиненность – это единство, достигаемое объединением всех элементов целого вокруг его главного элемента. Примером соподчиненности может быть иерархия личностных образований в структуре личности.

Соразмерность – это единство, обеспечиваемое общей множественной закономерностью. «В факторной структуре личности соразмерность означает согласование размеров (дисперсий) факторов в целом» (41, с. 46).

Уравновешенность – это единство согласованных противоположностей. «Уравновешенность структуры человека выражается в сбалансированности всех его составляющих – индивида, личности, субъекта, что и обеспечивает ее стабильность», заключает В.А. Ганзен (41, с.47).

3. Принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению (наследственности-изменчивости) как условие развития системы (1). Функция тенденций к сохранению принадлежит наследственности, которая передает без искажений информацию из поколения в поколение, а функция тенденции к изменению – изменчивости, проявляющейся в приспособлении вида к среде обитания. По мнению И.И. Шмальгаузена, индивидуальная изменчивость системы как условие для исторической изменчивости системы в целом, является универсальной закономерностью развития любых систем (178).

Принцип устойчивого динамического неравновесия как источник развития системы. «Без неустойчивости нет развития, – пишут Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов. «Только системы далекие от равновесия, системы в состояниях неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность – это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, развитие происходит через неустойчивость, через бифур-

кации, через случайность» (83, с. 14). «Принцип устойчивого неравновесия живых систем» впервые сформулировал Э. Бауэр в 1935 г. Автор считал, что согласно этому принципу неравновесное состояние означает состояние работоспособности системы (14). В психологии эти идеи получили развитие в трудах Д. Узнадзе (166), который подчеркивал поразительные факты распространения асимметрии при изучении человека, а также – в концепции Б.Г. Ананьева о билатеральном контуре регулирования (5; 6).

Таким образом, психическое развитие – это закономерное изменение психических процессов во времени, обусловленное действием факторов активного программирования, наряду с факторами чистой случайности, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Логика изучения проблемы исследования определяет целесообразность наряду с принципами психического развития человека рассмотреть и основные его факторы или ведущие детерминанты. Основными факторами психического развития считаются наследственность, среда и активность развития. Если действие фактора наследственности проявляется в индивидуальных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) – в социальных свойствах личности, то действие фактора активности – во взаимодействии двух предшествующих.

О действии наследственности говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития. М.С. Егоров и Т.Н. Марютина, сопоставляя значение наследственного и социального факторов развития, подчеркивают: «Генотип содержит в себе прошлое в свернутом виде, во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития». Генотипические факторы типизируют развитие, т.е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Вместе с тем генотип индивидуализирует разви-

тие. Генетиками установлен огромный полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. (Цит. по 1, с. 26).

Для того, чтобы подчеркнуть значение среды как фактора развития психики, уместно вспомнить теорию конвергенции В. Штерна, согласно которой душевное развитие – это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. Поясняя свою позицию, В. Штерн писал: «Духовное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, но и не простое выступление приобретенных свойств, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития. Ни о какой функции, ни о каком свойстве нельзя спрашивать: «Происходит ли оно извне или изнутри?», а нужно спрашивать: «Что в нем происходит извне? Что изнутри?» (180, с.21). Таким образом, можно утверждать, что ребенок – это биологическое существо, но благодаря воздействию социальной среды он становится человеком.

В тоже время, вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен. Пока ясно то, что степень детерминированности различных психических образований генотипом и средой оказывается различной. При этом проявляется устойчивая тенденция: чем «ближе» психическая структура к уровню организма, тем сильнее уровень ее обусловленности генотипом. Чем дальше она от него и ближе к тем уровням организации человека, которые принято называть личностью, субъектом деятельности, тем слабее влияние генотипа и сильнее воздействие среды. Это положение отчасти подтверждают данные работы Л. Эрмана и П. Парсонса (183), в которой приведены результаты различных исследований об оценке наследственной и средовой обусловленности признаков. Из приведенных данных видно, что влияние генотипа всегда положительно, при этом мера этого влияния становится меньше по мере «удаления» исследуемого признака от свойств собственно организма. Влияние среды весьма неустойчиво, часть связей положительна, а часть – отрицательна. Это свидетельствует о большей

роли генотипа в сравнении со средой, однако, не означает отсутствия влияния последней (92).

Особый интерес вызывает действие третьего фактора – активности. Если согласиться с мыслью Н.А. Бернштейна о том, что «факторы чистой случайности прочно закреплены в эволюции факторами активного программирования в борьбе за выживание этой программы», тогда активность может быть понята как условие и результат взаимодействия самой программы развития и среды, в которой это развитие осуществляется (19). В этой связи становятся понятными факты успешной реализации «дефектной» программы в скорректированной среде, способствующей усилению активности организма «в борьбе за выживание программы» и неуспешной реализации «нормальной» программы в неадекватной среде, что приводит к редукции активности. Таким образом, активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды. Для понимания природы активности полезно вспомнить один из принципов развития – принцип устойчивого динамического неравновесия. «Процесс жизни, – пишет Н.А. Бернштейн, – есть не уравновешивание с окружающей средой ..., а преодоление этой среды, направленной не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения» (19, с. 23). Динамическое неравновесие как внутри самой системы (человек), так и между системой и средой, направленное на «преодоление этой среды», и является источником активности.

Следовательно, в силу активности, выступающей в разных видах и формах, процесс взаимодействия среды и человека (ребенка) – это двусторонний процесс, являющийся причиной развития. Активность ребенка выражается в подражательных (слова, игры, манера поведения), исполнительских (ребенок совершает действия, к которым его понуждает взрослый) и самостоятельных действиях.

Механизм психического развития ребенка включает в себя следующие

основные составляющие. 1. Социальная ситуация развития ребенка. Это та конкретная форма отношений, в которых ребенок находится со взрослыми в тот или иной период своей жизни. Социальная ситуация развития – это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми, пишет Л.С. Выготский (37). Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Выяснение и понимание ее, позволяет тем самым выяснить и понять, как из жизни ребенка возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка.

2. Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид (тип) деятельности. Это второе и, как считает В.А. Аверин, центральное понятие механизма психического развития ребенка. Ведущая деятельность – это деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития (1).

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Важно отметить, что появление в каждом периоде развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Ведущая деятельность обуславливает основные изменения в психическом развитии и, прежде всего, появление новых психических образова-

ний.

Каждый вид ведущей деятельности порождает свои эффекты в виде психологических новообразований (новых психических структур, качеств и свойств). В рамках ведущей деятельности происходит тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что, в конечном счете, приводит к их качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка с взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает так называемый кризис развития.

3. Кризис развития – это следующий основной элемент механизма развития ребенка. Л.С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка (38). Кризис – это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал ученый, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением. Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Для понимания психологического содер-

жания и значения кризиса для последующего развития ребенка, следует отметить две его стороны (1).

Первая из них – это разрушительная сторона кризиса. Детское развитие включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах. Но негативная сторона кризиса – это обратная, теневая сторона позитивной, конструктивной стороны. Речь идет о психологических новообразованиях.

Особенности протекания кризиса развития заключаются в следующем. Во-первых, для него характерна неотчетливость границ, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов. Поэтому родителям, педагогам, воспитателям важно знать психологическую картину кризиса, а также индивидуальные особенности ребенка, накладывающие отпечаток на его протекание. Во-вторых, родители и педагоги сталкиваются с трудновоспитуемостью детей в этот момент. В целом этап кризиса всегда сопровождается снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения. Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование стабильных периодов. Если для них характерно прогрессивное развитие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер. Происходит затухание прогрессивного характера развития.

4. Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа. Психологическое новообразование – это, во-первых, психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития, и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период времени. Во-вторых, новообразование – это обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период времени, когда он становится исходным для формирования психических процессов и личности ре-

бенка следующего возраста (37).

Каждый возрастной период характеризуется специфическими для него психологическими новообразованиями. Под новообразованиями понимают широкий спектр психических явлений от психических процессов до отдельных свойств личности (рефлексия в подростковом возрасте). Значимость этого понятия состоит в том, что появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологическую картину возраста. Уже сама по себе эта новая картина может вызвать неадекватную реакцию родителей, педагогов или врачей.

Таким образом, развитие психики – это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Именно психические новообразования как бы завершают каждый возрастной этап развития ребенка, именно они результируют плоды ведущей деятельности, развивающейся в рамках конкретной ситуации развития, развернутой во времени. Именно новообразования составляют сущность каждого возрастного периода в жизни ребенка и, действительно, с их появлением завершается один период развития и открывается следующий.

На основании представленных данных проанализируем процесс формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению как фактор психического развития личности. Как считает один из ведущих специалистов рассматриваемой проблемы Е.А. Климов, профессионально важные человеческие качества надо не только «выявлять», но во многом и «заложить» в человека средствами воспитания, образования, организации его деятельности. Да, это предполагает активность не только педагога, но и самого подрастающего человека. И в меру этого психологи говорят о том или ином варианте самоопределения. Но было бы грубой ошибкой понимать самоопределение как стихийное автоматическое «раскручивание» чего-то, якобы уже полностью имеющегося в свернутом виде, да еще и надеяться при

в этом, что данный процесс пойдет в социально ценном направлении, считает ученый. Таким образом, самоопределение предполагает активизацию самопознания и самовоспитания подрастающего человека (77; 82).

И каждый учебный предмет в школе фактически как бы окружен некоторым незримым (умопостигаемым) профессионально-трудовым «ореолом» (например, есть профессии, предполагающие особый интерес и подготовленность в области языка - редактор, корректор, наборщик, биологии - плодоовощевод, животновод, микробиолог, физкультуры - педагог-тренер, методист по лечебной физкультуре, и т.д.).

Но все же соотношения содержания школьного образования и мира разнообразных профессий, трудовых занятий сложны, опосредованы многими связями; и следует признать, что без специального педагогического руководства даже хорошо успевающий школьник не может обрести нужную (полную, разностороннюю) ориентировку в мире профессий, необходимую для самостоятельного обдумывания вариантов своего будущего профессионального «старта» и жизненного пути (27, 40, 42, 57, 59, 63, 65, 72, 105, 152)..

В обществе живут миллионы разных профессионалов, специалистов, «делателей» чего-то полезного. Есть тысячи разных трудовых занятий. И каждый хороший работник так или иначе любит свое дело, видит в нем важный смысл, расходует на него лучшее время своей жизни.

Необходимо помнить, пишет Е.А. Климов, что интересность есть не только и не столько свойство внешних предметов. Ведь интерес существует во внутреннем мире; одному интересно одно, другому – другое и, часто, нечто совсем неожиданное для первого. Но если мы хотим воспитывать самостоятельно мыслящего, не «затюканного» человека, способного принимать ответственное решение о выборе или перемене профессии, то мы должны обязательно позаботиться, чтобы обзорное представление о мире профессий было именно не только в книге или в памяти компьютера, но также и в голове самого подрастающего человека. Без этого утрачивается собственно явле-

ние профессионального самоопределения как сознательной и самостоятельной его активности (81).

Особую роль играет психологический аспект проблемы, поскольку само совершенствование всей совокупности общественных воздействий невозможно без учета закономерностей развития личности. Профессиональная направленность не возникает просто как проекция системы внешних воздействий (174). «...Внешние причины (внешние воздействия), – писал С. Л. Рубинштейн, – всегда действуют лишь опосредованно через внутренние условия. С этим пониманием детерминизма связано истинное значение, которое приобретает личность как целостная совокупность внутренних условий для понимания закономерностей психических процессов... При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия» (142, с. 307—308)..

Научное управление процессом профессионального самоопределения личности, обеспечивает оптимальное сочетание потребностей народного хозяйства в кадрах с интересами и возможностями человека. Таким образом, в комплексном исследовании проблем профориентации существенное значение имеет изучение психологии жизненного самоопределения. Психология выбора профессии в юности может быть понята лишь в контексте целостного развития личности.

Профессиональное самоопределение молодого человека понимается в настоящее время большинством авторов как существенная сторона общего процесса развития личности (13; 36; 62). Оно не сводится к акту выбора профессии, выступая как содержательный процесс духовного развития личности. Поэтому для построения научной теории профориентации важнейшее значение имеет исследование закономерностей формирования внутренней, психологической основы самоопределения. Последняя не возникает как простая равнодействующая всех внутренних предпосылок, но складывается в процес-

се непрерывного взаимодействия субъекта с внешним миром. В русле этого взаимодействия человек активно ищет себя, руководствуясь сложившимися у него представлениями о себе, своих ожиданиях, своей возможной роли. Выбор профессии, таким образом, есть сложный и длительный процесс, неотъемлемый от развития личности в целом (12; 62; 174).

Выступая в рамках всей системы профориентации как объект управления, личность является субъектом своего профессионального становления. В связи с этим построение теории научного управления выбором профессии требует понимания известной автономности процесса самоопределения, его внутренней противоречивости, его «самодвижения». Понимание профессионального самоопределения как процесса развития личности означает, что его движущие силы заключены во внутренних противоречиях личности (44; 55). Следовательно, построение единственной системы профориентации невозможно без учета вторичной детерминации, внутренней активности человека. Для этого, считает П.А. Шавир, необходимо проникновение в сущность многообразных противоречий процесса профессионального самоопределения, познание их специфики, методов использования и разрешения этих противоречий. (174).

Сложность проблемы профессиональной ориентации учащихся заключается еще и в том, что учителя имеют дело с детьми, подростками и уже взрослыми людьми. При этом каждый возраст требует особой работы, деликатной и эффективной ориентации на будущие рабочие профессии. Каждый возраст связан со сменой психологических, биологических и социальных ролей, с переходом от одной системы зависимостей, возможностей, склонностей и способностей к другим, нередко диаметрально противоположным. От послушности к свободовыражению, от угодливости к самостоятельности, от конкретности к абстракции, от репродуктивности к творчеству и т.д. Следовательно, заключает Н.А. Томин, в школе должно быть как минимум три системы профориентационной работы с учащимися (164).

Управление процессом профессионального самоопределения в МОУ № 142 Г.Н. Надтоко рекомендует осуществлять на основе 6 общих функций управления: анализе, целеполагании и прогнозировании, планировании, исполнении, контроле и оценке, регулировании и коррекции (117). Основной целью данной работы является, по мнению автора, формирование положительного, осмыслинного отношения наших учащихся к планированию дальнейшей профессиональной деятельности, т.к. на уровне школы понятие «профессиональное самоопределение» понимается как совокупность следующих признаков:

- знание учащимся своих основных личностных данных;
- его информированность о выбираваемой профессии;
- знание им требований выбираваемой профессии;
- умение учащегося устанавливать соответствие между имеющимися личностными качествами и требованиями выбираваемой профессии к человеку.

На основании представленного опыта можно сделать вывод о том, что все это в комплексе определяет положительную психологическую установку школьника на правильный выбор своей будущей профессии, что в большей, степени обеспечивает в дальнейшем успешность его трудовой деятельности как работника. Поэтому представляется целесообразным более подробно остановиться на каждом из факторов формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению.

1.2. Профессиональное самоопределение как фактор развития личности подростков

Новые социально-политические и экономические отношения, складывающиеся в России, коренным образом изменяют цели и задачи всей системы обучения и воспитания подрастающего поколения (23; 50). Во главу угла ставятся интересы и познавательные потребности развивающейся личности, отвечающие требованиям демократического развития общества. Удовлетво-

рение познавательных запросов молодежи должно при этом соответствовать достижениям науки и культуры общества, учитывать тенденции их развития, соответствовать возрастным и личностным особенностям подростков (125; 141; 175).

В психолого-педагогической литературе личность трактуется как социальное системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении. Конкретизируя это определение В.В. Абраменкова отмечает, что личность имеет три образующие единство аспекта: а) как относительная устойчивая совокупность интраиндивидуальных качеств; б) как носитель взаимоотношений и взаимодействий членов группы; и в) как идеальная представленность индивида в жизнедеятельности других людей (1988).

В.П. Казначеев, Е.А. Спирина (74) пишут, что философский аспект этой проблемы заключается в том, что человек – биосоциокультурная система, уникальность которой определяется сплавом природных, врожденных особенностей индивида и впитанных ею в ходе становления ценностей культуры, влиянием социальной среды, в которой личность формировалась.

Природа человека характеризуется единством, тесной взаимосвязью биологического и социального начал. Они обусловлены в том или ином соотношении. Согласно Е.В. Шороховой, социальное действует на биологическое через психическое, при этом связующим звеном между социальной средой и биологическим организмом выступает личность (179). Такому подходу соответствует понимание личности, данное К.К. Платоновым (130). Автор выделяет четыре основные подструктуры (уровни) личности, соотнося их с социальным и биологическим в человеческой индивидуальности.

Основное отличие четырех уровней личности друг от друга, согласно концепции К.К. Платонова, идет по шкале обусловленности индивидуальных свойств «социальным» или «биологическим». Следовательно, механизмы индивидуальных вариаций психологических свойств личности будут совершенно разными в зависимости от того, к какому уровню (подструктуре) при-

надлежит данное психологическое свойство. Подчеркивая преимущественно социальное или биологическое происхождение индивидуально-психологических различий. В.М. Русалов (142) предложил из четырех уровней выделить два основных. К первому уровню относятся результативные «содержательные» различия, касающиеся социально-обусловленных свойств личности (направленность, отношения, моральные установки, желания, мотивы, интересы, умения, навыки и т.д.)

Второй уровень индивидуально-психологических различий по мнению К.К. Платонова касается только психодинамических свойств личности, которые обусловлены преимущественно биологической организацией человека. При этом, биологически обусловленные динамические особенности психических процессов (их скорость, темп, длительность, интенсивность и т.д.) являются, по мнению В.М. Русалова, «не чем иным как психодинамическими задатками, способствующими или ограничивающими развитие соответствующих содержательных характеристик личности» (142, с.21), т.е. способностей. При таком подходе представляется необходимым дифференцировать задатки. Традиционно понимаемые задатки, т.е. анатомо-морфологические особенности мозга и нервной системы, в частности, основные свойства нервной системы, уровень развития и соотношения сигнальных систем и т.д., автор предлагает обозначить первым уровнем задатков, от которых зависит развитие только психодинамических свойств. Наличные психодинамические свойства выступают в роли задатков второго уровня и оказывают влияние на формирование содержательных характеристик способностей.

В исследованиях В.С. Мерлина (107), связи между индивидуальными нейродинамическими, психодинамическими и личностными свойствами человека исследовались в онтогенезе с позиции системного подхода. Системы этих связей обозначены как интегральная индивидуальность. Опосредующим звеном в разноуровневых связях является деятельность в конкретной ситуации. Один из основных феноменов развития интегральной индивидуальности

(по В.С. Мерлину) – несоответствие между индивидуальными свойствами различных иерархических уровней. В силу этого основная задача управления развитием заключается в преодолении несоответствия, что достигается в том случае, когда выбор опосредующей деятельности определяется не только объективными требованиями ситуации, но и сложившимися ранее индивидуальными свойствами субъекта.

В зарубежной психологии проблема личности достаточно интенсивно разрабатывалась на протяжении XX века в разных научных школах, отмечают Л. Хьюелл и Д. Зиглер (172). Одна из концепций личности, широко используемая в мире, связана с именем Р. Кеттелла (187). «По широте и масштабности исследований в сфере личности, – пишут Л. Хьюелл и Д. Зиглер, бесспорно, Р. Кеттелл достоин признания как самый выдающийся персонолог нашего времени. Его научная и исследовательская затронула почти все аспекты, имеющие значение для теории личности, – структуру, развитие, мотивацию, психопатологию, психическое здоровье и измерения» (172, с. 313).

Согласно Р. Кеттеллу, личность – это то, что позволяет исследователю предсказать поведение человека в данной ситуации. Будучи сторонником математического анализа личности, ученый придерживался мнения, что предсказание поведения может быть осуществлено посредством уравнения спецификации. Р. Кеттелл признает, что достаточно трудно предсказать поведение какого-либо человека в данной ситуации. Чтобы повысить точность предсказания, персонолог должен рассматривать не только те черты, которыми обладает личность, но и не относящиеся к ним переменные, такие как настроение человека и конкретные социальные роли, требуемые ситуацией. Более того, необходимо взвешивать каждую черту с точки зрения ее значимости в рассматриваемой ситуации. Например, если бы человек оказался в эмоционально возбуждающей ситуации, тогда в предсказании его ответной реакции наибольший вес следовало бы приписать такой черте, как тревожность.

Несмотря на утверждение Р. Кеттела о том, что поведение определяется взаимодействием черт и ситуационных переменных, главная организующая концепция личности заключается в описаниях различных типов выявленных им черт. Согласно Р. Кеттеллу, черты личности представляют собой относительно постоянные тенденции реагировать определенным образом в разных ситуациях и в разное время (187). Спектр действий этих тенденций чрезвычайно велик. Иначе говоря, черты представляют собой гипотетические психические структуры, обнаруживающиеся в поведении, которые обусловливают предрасположенность поступать единообразно в различных обстоятельствах и с течением времени. Л. Хьюелл и Д. Зиглер (172) считают, что черты личности отражают устойчивые и предсказуемые психологические характеристики и, безусловно, являются наиболее важными в концепции Р. Кеттеля. В исследовании структурных элементов личности Р. Кеттел в значительной мере полагается на факторный анализ.

Исходные черты представляют собой основополагающие структуры, которые, как считает Р. Кеттелл, образуют блоки самого здания личности. Эти некие объединенные величины или факторы, определяющие, в конечном счете, то постоянство, которое наблюдается в поведении человека. Исходные черты существуют на «более глубоком» уровне личности и определяют различные формы поведения на протяжении длительного периода времени (187). В результате исследований Р. Кеттелл пришел к выводу о том, что основополагающая структура личности образована шестнадцатью исходными чертами. Эти факторы черт личности, оцениваемых с помощью опросника «16 PF» Р. Кеттеля, представлены в таблице 1.

Согласно Р. Кеттеллу, исходные черты можно разделить на два подтипа – в зависимости от их источника. Конституциональные черты развиваются из биологических и физиологических данных индивидуума. Черты, сформированные окружающей средой, наоборот, обусловлены влияниями в социальном и физическом окружении. Эти черты отражают характеристики и

стили поведения, усвоенные в процессе обучения, и формируют модель, запечатленную в личности ее окружением (172).

Таблица 1
Основные исходные черты, выявляемые с помощью опросника
Р. Кеттелла «Шестнадцать личностных факторов» (16 PF)

1	2	3	4
Обозна- чение фактора	Название фактора по Р. Кеттеллу	Качество, соотв- етствующее высокой оценке по фактору	Качество, соотв- етствующее низкой оценке по фактору
A	Отзывчивость – отчужденность	Добродушный, пред- приимчивый, сердеч- ный	Циничный, жесто- кий, безразличный
B	Интеллект	Сообразительный, аб- stractно мыслящий	Глупый, конкрет- но мыслящий
C	Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость	Зрелый, реалистич- ный, спокойный	Неустойчивый, нереалистичный, неконтролируе- мый
E	Доминантность – подчиненность	Уверенный, конкури- рующий, упрямый	Застенчивый, скромный, покор- ный
F	Рассудительность – беспечность	Серьезный, молчали- вый	Беззаботный, пол- ный энтузиазма
G	Сознательность – безответствен- ность	Ответственный, мора- листический, стоиче- ский	Пренебрегающий правилами, нера- дивый, непостоян- ный
H	Смелость – ро- бость	Предприимчивый, раскованный	Неуверенный, замкнутый
I	Жестокость – мяг- кость	Опирающийся на свои силы, независимый	Цепляющийся за других, зависимый
L	Доверчивость – подозрительность	Принимающий усло- вия	Упорный на грани глупости
M	Мечтательность – практичность	Творческий, арти- стичный	Консервативный, приземленный
N	Дипломатичность – прямолинейность	Социально опытный, сообразительный	Социально неук- люжий, непретен- циозный

1	2	3	4
O	Склонность к опасениям – спокойность	Беспокойный, озабоченный	Спокойный, самодовольный
Q ₁	Радикализм – консерватизм	Вольнодумно либеральный	Уважающий традиционные идеи
Q ₂	Самодостаточность, конформизм	Предпочитающий собственные решения	Беспрекословно следующий за другими
Q ₃	Недисциплинируемость – контролируемость	Следующий собственным побуждениям	Пунктуальный

Способность, темперамент и динамические черты в трактовке Р. Кеттелла интерпретируются следующим образом. Исходные черты, могут быть классифицированы в терминах модальности, посредством которой они выражаются. Способности как черты определяют умения человека и его эффективность в достижении желаемой цели. Интеллект, музыкальные способности, зрительно-моторная координация – вот некоторые примеры способностей. Черты темперамента относятся к другим эмоциональным и стилевым качествам поведения. Например, люди могут работать над каким-то заданием либо быстро, либо медленно; они могут реагировать на какой-то кризис спокойно или истерично. Р. Кеттелл рассматривает черты темперамента как конституциональные исходные черты, определяющие эмоциональность человека. Наконец, динамические черты отражают мотивационные элементы поведения человека (187). Эти черты, активирующие и направляющие субъекта к конкретным целям. Характеризуя общие – уникальные черты, Р. Кеттелл, как и В. Олпорт (172), убежден в том, что имеет смысл классифицировать черты на общие и уникальные. Общая черта – это такая черта, которая присутствует в различной степени у всех представителей одной и той же культуры. Например, самооценка, интеллект и интроверсия ученый относит к общим чертам. И напротив, уникальные черты – это такие черты, которые имеются лишь у немногих или вообще у кого-то одного. Р. Кеттелл предпо-

лагает, что уникальные черты особенно часто проявляются в сферах интересов и установок.

«Становление человека как индивида и личности по – Л.С. Выготскому, – предполагает диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития – натурального и социального» (38, С.58). Социальная ситуация развития, по мнению Л.С. Выготского, «представляет собой исходные моменты для всех динамических изменений, происходящих в развитии. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому социальное становится индивидуальным» (38, с.61).

Универсальной целью отрочества является избавление от родительской опеки, приобретение все большей независимости в поведении. Однако это невозможно без развитого самосознания, без целостного образа самого себя, собственного отношения к складывающемуся образу «Я».

А.Н. Леонтьев заметил, что ребенок рождается дважды – в трехлетнем и в подростковом возрасте (100). Известно, что внутреннее содержание «Я» – это отношение личности к другим людям, предметам, наконец, к самому себе. Осознать себя значит осознать эту систему отношений, понять, в чем ее отличие от системы отношений других людей – сверстников, родителей, взрослых. Но как это сделать? Единственный способ обретения чувства ограниченности моего «Я» от «Я» других людей – это активное взаимодействие с этими другими, нередко протекающее в острой форме. По сути, это и составляет содержание процесса социализации подростка – одного из решающих этапов становления его самосознания. Основное содержание первого этапа – формирование у подростка чувства ограниченности своей личности от окружающих его людей.

Описаны следующие способы выработки чувства этой ограниченности. Первый способ – это выработка чувства взрослости, о которой говорилось в предыдущем разделе. Привлекательность почувствовать себя взрос-

лым объясняется тем, что взрослые в глазах подростка обладают максимумом самостоятельности, а потому и поступают так, как хотят. Следовательно, быть взрослым в глазах подростка означает делать то, что разрешается взрослым, но запрещается детям.

Идентификация, т.е. слияние себя с группой сверстников – второй прием приобретения чувства отграничности своего «Я». Взрослые в глазах подростка выглядят как «Они», а «Мы» – это множество таких как «Я». Характерной чертой подросткового поведения является реакция группирования, вхождения в разные малые группы и как следствие – появление различных по своему содержанию подростково-молодежных субкультур (172).

Третьим способом обеспечения устойчивости образа «Я» является поиск подростком одобрения себя и своего поведения со стороны окружающих людей. Следует подчеркнуть, что потребность в положительной оценке себя окружающими людьми является ведущей потребностью в младшем подростковом возрасте. Подросток испытывает острую нужду в положительной оценке своей личности. Этим объясняется острота потребности в признании достойного положения подростка в группе сверстников. Не случайно, так часто можно встретиться с совершенно противоположным поведением одного и того же подростка в разных компаниях (группах) – в одной он делает одно и получает за это признание и одобрение группы, в другой – прямо противоположное в обмен на все то же признание и одобрение.

Два последних феномена (реакция группирования и потребность в одобрении), отмечает В.А. Аверин (1) порождают так называемую ситуативную личность, когда подросток становится неопределенной личностью на неопределенное время. В этой связи становится понятными факты девиантного, а то и противоправного, поведения внешне вполне благополучных подростков из «хороших» семей. Пытаясь получить одобрение сверстников из референтной, т.е. значимой для них группы, они вынуждены действовать не столько по своему собственному разумению, сколько подчиняясь требовани-

ям группы. При малейшем сопротивлении им в лучшем случае грозит исключение из состава группы, а значит, и потеря значимых для подростков связей со сверстниками.

Однако внутренняя структура «Я» остается все еще плохо разработанной и потому слабо осознаваемой самим подростком. Поэтому следующий этап в развитии самосознания состоит в «расширении и уточнении содержания этого «Я», т.е. в осознании подростком той системы отношений, которая и составляет сущность самосознания личности. Этот последний, завершающий этап обозначен как этап становления идентичности, в рамках которого положено начало активному осознанию подростком сути своих отношений к другим людям, предметам и самому себе.

По данным Д.И. Фельдштейна (169) в начале подросткового возраста (11-12 лет) в содержании «Я» заметны существенные изменения. Во-первых, отмечается бурный рост негативных самооценок: 34% мальчиков и 26% девочек дают себе полностью негативные характеристики. В то же время следует отметить, что положительные оценки все же доминируют, а негативные оценки окружающих и собственные неудачи воспринимаются ими как временные и ситуативные. Наряду с резким ростом числа негативных самооценок, изменяется и главный критерий. На первое место выходят нравственно-психологические особенности личности, проявляющиеся в отношениях с окружающими, прежде всего со сверстниками. Второе место начинают занимать качества мужественности подростка и интеллектуальные качества. Растет значимость стиля поведения. Таким образом, содержание «Я» становится многозначным и более полным. В последующие 13-14 лет число отрицательных самооценок превышает число положительных (52% и 41% соответственно) и практически отсутствуют неопределенные самооценочные суждения (169). Заметное снижение отрицательных самооценок наблюдается у пятнадцатилетних подростков (с 52% до 37%). Одновременно с этим происходит резкое увеличение числа амбивалентных (неопределенных) самооценочных

суждений (с 7% в 13-14 лет до 24% в 15 лет). При этом увеличивается число целостных психологических самоописаний: с 6% у тринадцатилетних до 38% у пятнадцатилетних, что свидетельствует о переходе на качественно новый уровень развития самосознания. Если до 12-13 лет самооценка подростка не что иное, как оценки окружающих его людей, а не его собственные, то в этом возрасте у него происходит смена ориентации с оценки окружающих на самооценку. Наиболее ярко это проявляется в 15 лет, что отражается в резком увеличении амбивалентных самооценок. Это понятно любому взрослому, испытавшему на себе всю сложность и трудность самооценочных высказываний. Таким образом, период от 12 до 14 лет является исключительно интенсивным в плане формирования самосознания подростка (121).

Как отмечают Д.И. Фельдштейн с соавт. (155), «ценностные ориентации как личностнообразующая система складываются лишь к подростковому этапу онтогенеза». В 10-11 лет происходит заметный скачок в развитии ценностных ориентаций. Они начинают складываться в сложную и устойчивую систему, которая определяет мировоззрение ребенка. Очевидно, что решающим и главным условием этого является интенсивное и значимое для подростка общение с окружающими, развитие рефлексивных познавательных способностей. Структура «Я» претерпевает значительные изменения и в последующем среднем и старшем подростковом возрасте.

При сравнении структуры «Я» средних и старших подростков нетрудно увидеть существенные отличия. В структуре своего «Я» двенадцатилетние подростки в первую очередь выделяют умения, интересы, способности и уровень развития интеллекта. Второе и третье по значимости места занимают самооценка и ролевые характеристики, а замыкает этот перечень отношения с окружающими людьми.

Структура «Я» подростков 13-ти и 14-ти лет практически не различимы между собой, но несколько отличается от структуры самосознания двенадцатилетних. В этой группе на первое место выходят самооценочные характеристи-

стике, а все последующие места занимают умения, ролевые характеристики и отношения со сверстниками. Это подтверждают и другие авторы (13; 133).

Существенно изменяется структура «Я» у пятнадцатилетних подростков, причем эти изменения идут «по линии большей субъективности, психологичности самоописаний». Ведущее место по-прежнему принадлежит самооценке, а вот на второе по значимости место выходят собственные чувства, переживания и мотивы. Следующие места принадлежит ценностям, убеждениям, идеалам, а также жизненным планам (кем быть, каким быть). Что касается умений, отношений со сверстниками, ролевых характеристики, то в этом возрасте они перестают иметь особое значение для понимания самого себя. Таким образом, высказанное предположение, что возраст 12-14 лет является критическим в плане становления самосознания личности, находит дополнительное подтверждение. Свидетельством тому данные И.В. Дубровиной о динамике школьной, самооценочной и межличностной тревожности в диапазоне от 13 до 16 лет. Если 13 лет – это пик в школьной тревожности подростков, то 14 лет – это пик в самооценочной и межличностной тревожности, которая сходит на нет в 15 лет и вновь возрастает в 16 лет (169). В исследовании А.М. Прихожан установлено, что в 11-летнем возрасте уровень межличностной тревожности в два раза превышает уровень самооценочной тревожности (133).

Таким образом, по мере взросления отмечается рост тревожности в той сфере, которая оказывается наиболее значимой для личности: для младшего и среднего подростка – это общение с товарищами, сверстниками, для старшего подростка – это развитие личностной рефлексии, как ведущего механизма самосознания личности.

Эмпирические данные о содержании «Я» младших школьников и подростков из разных возрастных групп позволяют сделать некоторые обобщения. В приведенных результатах разных психологических исследований прослеживается определенная закономерность в развитии представлений ребен-

ка о себе. Если «Я» младшего школьника формируется преимущественно в системе отношений «Я» – «предметная среда», а «Я» младшего и среднего подростка – в системе «Я» – «окружающие люди» (преимущественно сверстники), то «Я» старшего подростка формируется в системе «Я» – «Я», позволяющая ему довольно полно осознать свою субъектность. Различные системы отношений, в которых формируется «Я» ребенка, судя по всему, обусловлены уровнем зрелости когнитивных структур (см. данные о взаимосвязи интеллектуального и личностного развития).

К этому можно добавить результаты исследований Н.А. Волковой о связи интеллектуального развития ребенка и его ценностных ориентаций (36). Дело в том, что процесс узнавания себя, самоидентификации или становления самосознания возможен посредством взаимодействия ребенка с окружающим его предметным миром, людьми и, наконец, самим собой. Как было показано ранее, способ взаимодействия с этими системами с целью их познания обусловлен уровнем зрелости различных психических функций ребенка и, прежде всего, познавательных функций. Однако содержание «Я» ребенка определяется содержанием той среды – предметной (объекты, предметы, вещи), общественной («Я» других людей) и рефлексивной (его собственное «Я»), – с которой он взаимодействует, используя при этом доступные ему способы (приемы, схемы, операции и. т.п.). Таким образом, в ходе возрастного развития происходит постоянная трансформация содержания «Я» ребенка, обусловленная содержанием той среды (конкретным воплощением социальной ситуации развития), с которой ребенок преимущественно взаимодействует в тот или иной период своего развития (3). Поэтому можно выделить, по меньшей мере, три уровня в развитии «Я» ребенка: «Я» – предметное, содержание которого определяется результатами его взаимодействия с вещной или предметной средой. Процесс активного становления «Я» общественного, другой временной границей которого является возраст на стыке среднего и старшего подросткового возраста. С этого возраста, благодаря на-

личию формирующихся рефлексивных форм мышления (т.е. вербально-логическому мышлению) и критериев самооценки в виде оформленых ценностных ориентации личности, начинается отсчет времени в развитии «Я»-рефлексивного – главной цели самоидентификации. Безусловно, что обозначенные временные границы этой схемы подвижны, поскольку подвижна и сама социальная ситуация развития ребенка. Ясно и то, что приведенная схема, как и любая иная, довольна обща, но эвристический смысл ее очевиден, поскольку позволяет выделить этапы в развитии «Я» ребенка, содержание этого «Я» и основные условия его становления.

Процесс становление самосознания и, прежде всего, такой важной ее составляющей, как самооценка, тесно коррелирует с различными психологическими состояниями подростка, в частности, такими как тревожность, страхи, неуверенность в себе и т.п. Это – своеобразные эмоциональные индикаторы развития как самооценки, так и самосознания.

Как отмечает А.И. Захаров, страхи, переживаемые подростками, в значительной мере обусловлены одним из основных противоречий этого возраста: противоречием между стремлением подростка быть самим собой, сохранить свою индивидуальность и в то же время быть вместе со всеми, т.е. принадлежать группе, соответствовать ее ценностям и нормам (60). Для его разрешения у подростка есть два пути: либо уйти в себя ценой потери связей со сверстниками, либо отказаться от личной свободы, самостоятельности в суждениях и оценках и полностью подчиниться группе. Иными словами, подросток стоит перед выбором либо эгоцентризма, либо конформизма. Эта противоречивая ситуация, в которой оказывается подросток, является одним из основных источников его страхов, имеющих очевидную социальную обусловленность.

Одно из первых мест в этом ряду занимает страх не быть собой, по сути, означающий страх изменения. «Провокатором» его являются переживания подростка, обусловленные изменениями образа его тела. Поэтому подро-

стки так боятся собственного физического и психического уродства, что парадоксальным образом выражается в их нетерпимости к такого рода недостаткам других людей или в навязчивых мыслях об уродстве своей фигуры (60).

Для подростков характерны и страхи нападения, пожара, заболеть, что особенно характерно для мальчиков, а также стихии и замкнутого пространства, более характерных для девочек. Все они носят характер опасений и так или иначе связаны со страхом смерти.

Возрастает в этом возрасте и число страхов в области межличностных отношений, не отмечавшиеся в предыдущих возрастах. Одним из стимуляторов таких страхов является отсутствие эмоционально теплых отношений с родителями, равно как и конфликтные отношения с ними. Это сужает круг общения подростка и оставляет его наедине со сверстниками. Поскольку ценность общения в этом возрасте чрезвычайно велика, подросток боится потерять этот единственный канал общения (60).

Последствия страхов многообразны, но главные из них – это возрастающая неуверенность, как в самом себе, так и в других людях. Первая становится прочной основой настороженности, а вторая – подозрительности. В результате это оборачивается предвзятым отношением к людям, конфликтностью и обособленностью «Я». Все это А.И. Захаров квалифицирует еще и как проявление навязчивых страхов или тревожности. Навязчивый страх (тревога) воспринимается подростком как нечто чуждое, идущее непроизвольно, как какое-то наваждение. Попытки самостоятельно справиться с ним лишь способствуют его укреплению и росту тревоги (60).

Установлено, что в 13-14-летнем возрасте чувство тревоги существенно выше, чем в 15-16-летнем. При этом, если у первых оно практически остается неизменным, то у вторых в 15 лет оно существенно снижается в сравнении с предшествующим периодом, а в 16 лет вновь резко поднимается. И еще один интересный факт. Если в 13-14 лет (7-8 классы) отсутствуют различия в

уровне тревоги у мальчиков и девочек, то в 16 лет (10 класс) у девушек этот уровень выше, чем у юношей. Таким образом, тревога в 13-14-летнем возрасте – это возрастная характеристика, перекрывающая индивидуальные особенности развития, что желательно учитывать в плане профилактики нарушений психического развития подростка (169).

Сопоставляя динамику тревоги с динамикой самооценки, легко обнаружить тесную их взаимозависимость, и особенно, в старших классах. Чем выше и адекватнее самооценка, тем меньше тревожность и больше уверенность в себе и своих возможностях.

Другая особенность в становлении самосознания подростка состоит в обостренном чувстве собственного достоинства. Нередко подростку кажется, что его хотят унизить. Для него, как отмечалось выше, вообще характерна повышенная потребность в человеческой доброте. Он болезненно реагирует на фальшь, наигранность, хотя нередко сам ведет себя подобным образом.

Результатом нравственного развития становится усвоение общественных норм, определяющих что правильно и что неправильно, что хорошо и что плохо, что должно и что недопустимо (71). Вопрос о развитии нравственности приобретает особое значение в обществе, где во главу угла ставится приоритет личности, ее прав и свобод. В конечном счете, именно уровень нравственности отражает уровень развития личности, способной к свободному, самостоятельному, самодостаточному и совестливому поведению (4). В этой связи становится понятным стремление многих авторов осознать стадии становления морального сознания в ходе развития ребенка. Такое исследование было предпринято Л. Колбергом, который основываясь на трудах Ж. Пиаже, разработал теорию, показывающую взаимосвязь нравственного и познавательного развития (45; 92).

Мнение о зависимости уровня нравственной зрелости от зрелости умственной в том, что люди осмысливают и оценивают свои поступки и поступки других людей на основе того уровня нравственного сознания, до ко-

торого поднялись сами, а не того, которого достигли другие. Становится ясно, почему мы понимаем нравственные оценки и суждения, свойственные более низкому уровню и нашему собственному, но не понимаем и не принимаем оценки и поступки людей, находящихся на более высоком уровне. Так же обстоит дело и с интеллектом людей. Нам понятен ход мышления человека, уровень интеллектуального развития которого соответствует нашему, а тем более, если он ниже. Однако мы не понимаем рассуждения и ход мыслей тех, уровень интеллектуального развития которых превышает наш собственный при том, конечно, условии, если они не спускаются до нашего, считает ученый. По мнению Л. Колберга в ходе развития ребенок эволюционирует от эгоцентрического отношения к окружающему его миру до более гибкой позиции, когда он в своих суждениях начинает все больше опираться на свои собственные им самим выработанные критерии.

Социально-экономическая ситуация России чрезвычайно быстро вводит подростков в трудовую деятельность. Они рано начинают самостоятельно зарабатывать. И это тоже форма профориентации, но, к сожалению, пока стихийная и потому во многом противоречивая. Серьезное препятствие на пути реализации права молодого человека как гражданина на труд - несовершенство законов и нормативных актов, регламентирующих занятость молодежи, считает Н.А. Томин (164). Они не только содержат массу противоречий, но и фактически выталкивают подростков на нелегальный рынок труда.

Исследования отечественных психологов и педагогов показывают, что профессиональное самоопределение является одним из видов самоопределения личности (44; 55; 79; 146; 153). В целом самоопределение – это сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Самоопределяющаяся личность – это «самооценивающий, самоактуализирующий, саморегулирующий и самореализующий субъект, который с учетом общественных и собственных потребностей и возможностей в состоянии самостоятельно ставить жизненные цели, решать их, нести ответ-

ственность за свою деятельность и поведение. Самоопределение личности невозможно без осознания своего места в группе, коллективе, без наличия у нее четкой позиции в групповых взаимоотношениях, без сознательно организованного процесса самовоспитания, включающего самооценку и взаимооценку, которые обеспечивают эффективность саморегуляции (146, с.67)

Возвращаясь к мысли о жизненном пути как целостности и специфической ценности, можно заключить, что ребенок стремится и мечтает стать взрослым, подросток рвется к взрослости, часто стараясь в меру своего разумения продемонстрировать окружающим, что он уже не маленький (смотрите, дескать, я и курю уже, и ругаюсь, и нарушаю порядок - все как большой). Крылатая поэтическая формула «И жить торопится, и чувствовать спешит» правдиво характеризует достаточно типичную черту сознания человека в молодости. «Завтрашняя радость – важный двигатель человеческого поведения», - справедливо отмечал выдающийся педагог А.С. Макаренко (цит. по 82).

Деловые качества формируются именно в подростковом возрасте, считает С.А. Булатова (29). В это время старшеклассники стремятся узнать что-то новое, чему-то научиться, делать все по-настоящему, профессионально. Все это способствует быстрой адаптации выпускников к производственным отношениям в их будущей трудовой деятельности. Кроме того, воспитывается культура во всех ее направлениях – технологическая, экономическая, экологическая, правовая.

Человека того и другого пола в каждый период жизни характеризуют разные и многие цели, задачи, которые он перед собой ставит (или внутренне принимает задачи и цели кем-то подсказанные, предложенные). Дошкольнику в какой-то момент его жизни важно рассмотреть жука или проверить, пробьет ли пуля, найденная в земле, крышу автомобиля, если эту пулю сбросить на него с балкона (...«если это пуля, то она ведь пробивает железо...»). Девочке-подростку важно тщательно изучить свое лицо и в зеркале, и на фото-

графии (и не зная, что существует закономерная асимметрия тела, она до слез огорчена: «...у меня лицо кривое!»). Миллионы таких жизненных событий приходится человеку прожить, пережить в ходе психического развития, констатирует Е.А. Климов (82).

Все это так, но из сказанного не следует, что педагог как руководитель развития подрастающего человека может относиться к юности, подростничеству, детству только как к подготовке к некоей «жизни», которая для ребенка еще-де не наступила, а только еще грядет. Во всем мощном потоке событий жизни свое место занимают и явления становления человека как субъекта труда, профессионального самоопределения. И хорошо если рядом есть мудрый педагог, советчик (82).

Для педагога общеобразовательной школы, озабоченного вопросами профессионального будущего своих питомцев, наиболее «горячим» возрастом их является старший школьный (ранняя юность). Но важно помнить, что формирование человека как субъекта труда - это процесс многолетний. Он начинается в дошкольном возрасте и продолжается всю жизнь; и его важно осмысливать как целостность, как систему. Неизбежно, что уже состоявшиеся части этой системы, разворачивающейся во времени, влияют на то, какой она станет в целом. Но и представление об этой системе, которая состоится в будущем, определяет осмысление отдельных ее составляющих, этапов развития.

К области этих «подходов», считает Е.А. Климов, относится прежде всего характеристика той окружающей подрастающего человека педагогической реальности (информационной, эмоционально-контактной среды), которая задается отношением педагога, психолога и вообще взрослого поколения к самому процессу психического развития человека как потенциального и реального субъекта труда. Но в целом, заключает автор, и по сей день возрастно-психологическая, социально-психологическая, медико-психологическая и общепсихологическая литература недостаточно культивирует проблемати-

ку именно профессионального статуса, развития, активности человека как профессионала (82).

Исключение, констатируют психологи, составляет учебник по психологии 1953 г. (159). Его автор (Б.М. Теплов) ведет с молодежью речь о выборе будущей профессии именно в аспекте самоопределения: «Чтобы сознательно строить свою жизнь, очень важно уметь правильно оценивать свои способности. Но внимание должно быть направлено вовсе не на то, как велики мои способности, как высока моя одаренность к той или другой деятельности, а на то, к чему я более одарен, какие способности у меня ярче проявляются. Высота одаренности обнаруживается лишь по результатам жизненного дела человека, а знать эти результаты заранее нельзя...».

Е.А. Климов акцентирует внимание на словах Б.М. Теплова: «Психология дает возможность понимать самого себя... А знать себя необходимо для самовоспитания... для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно принести больше всего пользы родине и получить больше всего удовлетворения» (159, с.12).

На самом деле общеизвестным фактом является то, что дети, осваивая произвольное поведение, как раз тянутся к воспроизведению действий и деятельности взрослых, а в дошкольном возрасте начинают играть именно «во взрослых» – во врача, в шофера, в продавца, в машиниста подъемного крана и т.д. И в этом состоит, по мнению Е.А. Климова, важное условие и общее направление их психического развития (82).

А суть кризиса подростничества, как известно, во многом состоит в том, что ребенок хочет, чтобы его перестали считать ребенком, и стремится к взрослости; и это уж забота старшего поколения – дать ему должные образцы путей к взрослости (учиться ли метко плевать сквозь зубы, или делать что-то полезное). Вопрос о так называемом начальном или раннем онтогенезе человека как субъекта труда обстоятельно представлен в работе В.И. Тютюнника (165).

Все сказанное выше в данном разделе надо понимать как необходимую характеристику той среды (информационной, нормативной, социально-контактной), без которой нельзя правильно понять развитие школьника как субъекта обдумывания, проектирования трудового жизненного пути (пусть, в основном, на уровне его «старта» и первых этапов) и как потенциального профессионала.

Учение как деятельность сходно с трудом по признаку обязательности выполнения заданий. Различие между трудом и учением наиболее отчетливо обнаруживается в продукте, а именно, важнейшим продуктом, результатом учения являются обобщенные умения и нужные для их осуществления обобщенные и достоверные (научные) знания (81; 82; 95).

В младшем школьном возрасте при правильном педагогическом руководстве развитием ребенка качественно преобразуются, сильно совершенствуются прежде всего такие важные для будущего субъекта труда качества (95; 125). Это способность произвольной саморегуляции психики и поведения (надо соблюдать временной режим, принятый в школе, управлять своим вниманием, не отвлекаться; вспоминать что-либо усвоенное важно не тогда, когда это «само приходит в голову», а когда спросят или когда требуется по ходу выполнения задания; надо контролировать свою двигательную активность и т.д.).

Способность, умение мысленно предвидеть, предвосхищать, планировать ход выполняемого задания – фундаментальное качество субъекта не только учения, но и труда; оно активно совершенствуется в учебной деятельности (62). То же можно сказать об активном совершенствовании здесь умения посмотреть на свои действия со стороны (рефлексия), сопоставить получаемый результат с образцом и оценить его: умения, способности самоконтроля и самооценки (82).

Учение как деятельность связано и с необходимостью совершенно особой саморегуляции в социальной среде (родители считаются обычно с тем,

что ребенок имеет задания и создают ему определенные условия; учитель предъявляет требования, а не просто «приглашает поиграть»; младший школьник и его сверстники получают те или иные индивидуализированные оценки учителя, что создает некоторую динамику отношений в классе. Все это приводит ребенка к необходимости по новому ориентироваться в социуме и сообразовывать свое поведение с множеством норм, социальных ожиданий.(82; 125)

Анализируя современные тенденции на рынке труда, следует принять во внимание, что этап допрофессионального развития для многих детей оканчивается в 14-15 лет. Они по тем или иным причинам выбирают для себя так называемое профессиональное обучение непосредственно на производстве или среднее специальное (профессиональное) образование и оказываются, таким образом, в категории формирующихся профессионалов. Их психическое развитие в связи с этим начинает идти путем, отличающимся от того, который наблюдается у так называемых старшеклассников общеобразовательной школы, а именно, постепенно меняется самосознание, обретаются разнообразные практические умения, представления о нормах внутрипрофессионального общения, формируется профессионально окрашенный образ общества и мира в целом. Соответствующие вопросы пока еще недостаточно систематично изучены научной психологией (63, 82; 177).

Развитие человека в дошкольном и школьном возрастах как потенциального субъекта труда существенно зависит от системы межличностных отношений, в которую он включен и за которые ответственно прежде всего взрослое поколение (21; 48; 126; 132). Если взрослые демонстративно ожидают и тем более поощряют участие дошкольника в доступных ему видах труда, то деятельность с полным набором признаков труда возможна уже в дошкольном возрасте. Если взрослые так организуют ориентировку ребенка в явлениях общественной жизни, что существенным звеном этих явлений оказывается трудовая деятельность, уже у старших дошкольников и тем бо-

лее младших школьников возможны упорядоченные, детальные и разнообразные представления о разных видах труда взрослых.

Ряд исследований позволяет констатировать, что профессиональное образование для современной молодежи прежде всего является инструментом реализации социальных (возможность сделать карьеру, хорошо устроиться в жизни), а не специально-профессиональных запросов (реализовать свои профессиональные способности, создать что-то новое в профессии). Иными словами, утверждает А.Г. Базаев, молодые люди стремятся прежде всего найти свое место в жизни, а уж затем стать кем-то в определенной сфере деятельности (11).

Важное место в профориентационной работе, констатирует Н.К. Окунева (123), занимает изучение вопросов профессиональной направленности школьников. Под профессиональной направленностью школьника принято понимать те стороны структуры личности, которые выражаются в интересах, склонностях, ценностных ориентациях, намерениях. В свою очередь основная структура ценностных ориентаций, согласно Н.И. Калугину, А.Д. Сазонову, В.Д. Симоненко, можно представить следующим образом: потребности - интересы - мотивы - цели - выбор - объективные ценности.

Одним из главных структурных компонентов профессиональной направленности личности является интерес к предстоящей трудовой деятельности, в которую вовлекается ученик в период обучения в школе. Понимая интерес как активную познавательную направленность ученика на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанную с положительным эмоциональным отношением к ним, можно выделить различные уровни профессионального интереса. Первый, начальный уровень, характеризуется интересом к новым фактам, занимательным явлениям, которые окружают ту или иную профессиональную деятельность, создавая как бы внешнюю (видимую) романтическую ее оболочку.

Второй уровень проявляется интересом школьника к познанию более

глубинных свойств профессиональной деятельности.

Наиболее высокий третий уровень профессионального интереса представлен осмыслением общего смысла предпочтительного вида труда, осознанием особо важных сторон профессиональной деятельности. На этом уровне интерес уже не находится на поверхности отдельных фактов, а проникает в их внутреннюю суть. Этот уровень требует догадки, поиска, активного опирания имеющимися знаниями, приобретенными умениями и навыками, в том числе и политехнического характера.

Профессиональный интерес проходит несколько ступеней развития: любопытство, любознательность, подлинно познавательный интерес, теоретический интерес. Последний характеризуется стремлением ученика использовать на практике полученные знания. То есть интерес к деятельности необходимо понимать в контексте познавательного отношения школьника к ней. При этом важно рассматривать интерес не обособленно, а в целостной структуре личности через потребности, мотивы и отношения ученика (177).

В процессе личностного развития на разных возрастных ступенях у школьника проявляется неоднозначное отношение к различным профессиям. Однако, чем раньше совпадут интерес и выбор профессии, тем больше возможностей у педагогов сформировать устойчивый и осознанный интерес ученика к выбранной профессиональной деятельности. Этому способствует проявляющееся уже в подростковом возрасте психологическое новообразование, которое обозначается как потребность в профессиональном самоопределении. Основными особенностями профессионального самоопределения являются формирование трудовых ценностных смысловых установок относительно смысла своего собственного существования, устремленность в профессиональное будущее. Если интерес к профессии возникает у ученика только в десятом - одиннадцатом классе, то он, как правило, бывает весьма неустойчив. Так, согласно проведенному Н.К. Окуневой (123) опросу учащихся Уфимского колледжа технологии и дизайна одежды, 42 человека из 67

опрошенных отметили, что интерес к выбранной специальности у них появился до седьмого класса.

Из этого следует, считает автор, что педагогу-профориентатору необходимо обращать внимание не только на профессиональные интересы своих воспитанников, но и на развитие познавательных интересов. Познавательный интерес может приобрести характер склонности, если ученик систематически занимается любимым видом деятельности, предпочитая его другим. Склонность же, как высший уровень выражения интереса, характеризуется стремлением человека заниматься определенной деятельностью (123).

При этом интерес определяет не только отношение школьника к конкретному труду, но главное, с педагогической точки зрения, к процессу овладения им. Поэтому особенности формирования интереса к профессии должны учитываться в организации структурных звеньев профориентированного учебно-воспитательного процесса школы или внешкольных учебных учреждений. Одновременно с этим значительная роль отводится педагогической диагностике, которая призвана решать двуединую задачу: с одной стороны, выявлять качества личности, ценностные ориентации и социальные отношения, наиболее значимые в существующем состоянии мира труда и профессий, а с другой стороны, корректировать содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса в школе, позволяющие эффективно формировать качества личности, ценностные ориентации и социальные отношения к жизни и труду (177; 186).

Профессиональная ориентация, основанная на анализе социальных условий, психологических основ личности, определении степени готовности к профессии в соответствии с нормативными требованиями к ней, на базовых данных о профессиях, анализе мирового рынка профессий, возможности профессионального квалификационного уровня, спектре профессиональных отношений способствует конструктивным и продуктивным изменениям личности подростка, заключает Г.А. Конюкова (88). Обучение профессиям и

ориентация на профессии основывается, по мнению автора, на принципах гармонического развития личности:

- воспитывающем и корректирующем характере любой профессии;
- политехнической направленности – требований времени;
- формировании профнамерений соответственно интересам, возможностям и экономическим условиям;
- комплексной работы всех учреждений социума.

Получая богатую информацию о профессиях, работая в первых трудовых коллективах, учащиеся формируют в себе главное качество современного человека – социально-профессиональную мобильность. Меняются условия и потребности жизни – личность должна уметь адаптироваться к ним, к будущему обществу, каким бы оно ни было.

1.3. Готовность подростков к профессиональному самоопределению

Исследования отечественных психологов и педагогов позволили сделать заключение о том, что готовность учащихся к выбору профессии, как правило, активизируется в подростковом возрасте. Однако формирование ее существенно зависит от влияния родителей, товарищей и друзей, от характера любимых занятий и, наконец, от особенностей профинформационной, профориентационной, профконсультационной работы, которые составляют ту конкретную среду (информационную, социально-контактную, сельскую или городскую), в которой фактически развивается подрастающий человек и в которой педагогу нужно непосредственно и конкретно разбираться с учетом всей ее противоречивости и неповторимости, считает Е.А. Климов (82).

По мнению профессора Э.Ф. Зеера, «Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы» (63, с.

81). Профессиональное самоопределение - это процесс формирования отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности.

Результаты исследования Н.К. Окуневой (123) позволили автору сделать вывод об отсутствии системной работы по подготовке школьников к профессиональному самоопределению в современных условиях. Система работы по профориентации, созданная в 60 – 70-е годы, разрушена, а новая система не создана, отсюда и неготовность школьников к осознанному выбору профессии. Выпускники школ слабо информированы о состоянии рынка труда в регионе, о потребности в конкретных специалистах, поэтому выбор профессионального учебного заведения не всегда связывают с конкретной профессиональной деятельностью. Об этом свидетельствует и тот факт, что большая часть выпускников школ ориентируются на уровень образования, а не на профессию. По результатам исследований И.А. Кильмасовой (76) информацией об учебных заведениях, в которых они могут получить выбранную профессию, владеют 37% девятиклассников.

Мы поддерживаем мнение психологов и педагогов (12, 29, 91 и др.) о том, что в современных условиях развития общества особое значение имеет подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни, связанной с созидающей и преобразующей трудовой деятельностью, профессиональным самоопределением. Результат профессиональной ориентации личности – сформированное самоопределение – степень сбалансированности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированное у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Установлено, что дети, закончившие студии, кружки, музыкальные, художественные, спортивные школы и намеривающиеся продолжить образование по данным направлениям, точно знают к чему стремиться. У них постепенно и целенаправленно формируются профессиональные интересы. Это,

безусловно, сказывается и при выборе специализации обучения, где основой становится дифференцированное отношение к занятиям. В связи с этим и при проектировании содержания образования необходимо учитывать требования, чтобы школьные предметы искусства и спорта имели широкие социальные функции и обладали широкими воспитательными возможностями. Это позволит в более раннем возрасте осуществлять профессионализацию образования. Достигнуть этой цели можно при условии, если профессиональной ориентацией будет пронизана каждая клеточка процесса обучения и воспитания, будет создан комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность формирования эстетических ориентаций в процессе профессионального самоопределения (29; 125; 177).

Как отмечает академик Е.А. Климов, «Многоаспектная проблематика профессионального самоопределения учащейся молодежи и педагогического руководства выбором профессии представлена с акцентом на ее психологической стороне, поскольку основная предметная область здесь фактически находится во внутреннем мире подрастающего человека (отношения к миру профессий, представления о разнотипных профессиях, проекты профессиональных жизненных путей, соответствие человека как субъекта требованиям деятельности, самооценки, изменения самосознания, развитие личности). Профессиональное самоопределение рассматривается как звено психического развития» (82, с. 2).

Проведенные Магнитогорским центром образования психологические исследования особенностей современного подростка (88) выявили ряд деструктивных стереотипов их поведения: поиск виноватых, где энергия для преодоления препятствий превращается в агрессивный импульс, излишнее самобичевание и культивирование жалости к себе, перенос ответственности на других и обстоятельства, отрицание фактов ошибок, компенсаторское фантазирование. Психологи определили два основных уровня для продуктивных изменений:

1) мировоззренческий

– базовые знания, отношения к миру и себе, которые будут поводом для внутренних изменений;

2) операциональный (способы поведения): преодоление деструктивных способов реагирования;

– обучение анализу ситуации;

– обучение основам планирования и целеполагания;

– обучение методам принятия решений;

– обучение контролю эмоций и управлению состоянием.

Способность, умение мысленно предвидеть, предвосхищать, планировать ход выполняемого задания – фундаментальное качество субъекта не только учения, но и труда; оно активно совершенствуется в учебной деятельности (62). То же можно сказать об активном совершенствовании здесь умения посмотреть на свои действия со стороны (рефлексия), сопоставить получаемый результат с образцом и оценить его: умения, способности самоконтроля и самооценки (82).

Не случайно самостоятельность рассматривается психологами и педагогами как стержневое свойство личности, теснейшим образом связанное с такими качествами, как активность и ответственность. Именно взаимосвязь всех этих качеств определяет отношение человека к самому себе, к собственному труду, к другим людям, к духовным ценностям (129; 156). Трудно не согласиться с мыслью известного психолога Р. Уайта, что человеку свойственно стремление к познанию себя в действительности и к реализации себя в деятельности (63).

Поскольку готовность учащихся к выбору профессии, как правило, активизируется в подростковом возрасте эффективность этого процесса существенно зависит и от того, какие формы профинформационной, профориентационной, профконсультационной работы составляют ту конкретную среду, в которой фактически развивается подрастающий человек (82).

Исследования отечественных психологов и педагогов позволяют выделить три типа мотивации выбора профессии:

1. Социально-статусная. Желание добиться в будущем хорошо оплачиваемой работы и занять достойное место в жизни.
2. Профессионально-личностной самореализации. Желание получить профессию, которая осознается как призвание, создать новое в интересующей сфере деятельности.
3. Ситуативная. Профессиональный выбор сделан по настоянию родителей, за компанию с друзьями и т.д.

Одним из главных структурных компонентов профессиональной направленности личности является интерес к предстоящей трудовой деятельности, в которую вовлекается ученик в период обучения в школе. Понимая интерес как активную познавательную направленность ученика на тот или иной предмет, явление или деятельность, связанную с положительным эмоциональным отношением к ним, можно выделить различные уровни профессионального интереса. Первый, начальный уровень, характеризуется интересом к новым фактам, занимательным явлениям, которые окружают ту или иную профессиональную деятельность, создавая как бы внешнюю (видимую) романтическую ее оболочку. Второй уровень проявляется интересом школьника к познанию более глубинных свойств профессиональной деятельности.

Наиболее высокий третий уровень профессионального интереса представлен осмысливанием общего смысла предпочтительного вида труда, осознанием особо важных сторон профессиональной деятельности. На этом уровне интерес уже не находится на поверхности отдельных фактов, а проникает в их внутреннюю суть. Этот уровень требует догадки, поиска, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретенными умениями и навыками, в том числе и политехнического характера.

В процессе личностного развития на разных возрастных ступенях у школьника проявляется неоднозначное отношение к различным профессиям.

Однако чем раньше совпадут интерес и выбор профессии, тем больше возможностей у педагогов сформировать устойчивый и осознанный интерес ученика к выбранной профессиональной деятельности. Этому способствует проявляющееся уже в подростковом возрасте психологическое новообразование, которое обозначается как потребность в профессиональном самоопределении.

Основными особенностями профессионального самоопределения являются формирование трудовых ценностных смысловых установок относительно смысла своего собственного существования, устремленность в профессиональное будущее. Если интерес к профессии возникает у ученика только в десятом - одиннадцатом классе, то он, как правило, бывает весьма неустойчив. Так, согласно проведенному Н.К. Окуневой (123) опросу учащихся Уфимского колледжа технологии и дизайна одежды, 42 человека из 67 опрошенных отметили, что интерес к выбранной специальности у них появился до седьмого класса.

Из этого следует, считает автор, что педагогу-профориентатору необходимо обращать внимание не только на профессиональные интересы своих воспитанников, но и на развитие познавательных интересов. Познавательный интерес может приобрести характер склонности, если ученик систематически занимается любимым видом деятельности, предпочитая его другим. Склонность же, как высший уровень выражения интереса, характеризуется стремлением человека заниматься определенной деятельностью.

Анализируя современные тенденции в организации профориентационной работы, отраженные в психолого-педагогической литературе, изучения личности современного подростка, обобщения практического опыта работы педагогических коллективов школ г. Кургана М.К. Лисицын и Л.В. Мальцева (102) разработали модель готовности к выбору профессии, включающую следующие компоненты: личностно-целевой, информационно-гностический, рефлексивно-оценочный. Каждый из них имеет свою структуру, критерии и

показатели.

Личностно-целевой компонент, согласно психологической структуре личности, авторы подразделяют на два подкомпоненты:

- мотивационно-ценостный, обусловленный потребностью в осмысливании целей, задач, содержания профессиональной деятельности в целом и ответственным отношением к поиску внутренних психологических оснований этого выбора;

- эмоционально-волевой, характеризующийся увлеченностью учебно-профессиональной деятельностью, настойчивостью и уверенностью в ее успехе, удовлетворенностью выбором и стремлением к преодолению препятствий на пути к достижению целей. Критерием данного компонента является личностная готовность, которая оценивается по следующим показателям:

- сформированности устойчивого интереса к избираемой профессии и целенаправленности мотивов ее выбора;

- соответствуя здоровью, психических особенностей требованиям избираемой профессии;

- волевой активности по формированию профессионально значимых качеств.

Информационно-гностический компонент включает совокупность знаний о себе, как о субъекте будущей профессиональной деятельности, о мире профессий; специальные умения, навыки, профессионально важные качества и пути их формирования, а также усвоение социальных, экономических, правовых и нравственных аспектов профессиональной деятельности. Критерием его является информационная готовность, имеющая показатели:

- полноту и дифференцированность знаний о профессиях, путях получения, содержания, условий труда и требований к человеку выбранной профессии;

- знание своих индивидуальных способностей и развитие профессионально важных качеств;

- наличие знаний по общеобразовательным предметам, необходимых для успешного овладения избираемой профессией.

Рефлексивно-оценочный компонент авторами определяется как способность школьника к осмыслению средств и логических оснований своей деятельности, целей своих поступков, самооценка, на основании которых формируется мотивация на самоизменение, самосовершенствование личности, необходимое для будущей профессии. Критерием данного компонента является рефлексивная готовность, которая определяется по показателям:

- наличию обоснованного личностно-профессионального плана и запасных вариантов профессионального выбора;
- желанию пробы своих сил в избранной деятельности и самостоятельной активности по ее осуществлению;
- осуществлению самоанализа, самоконтроля и самокоррекции при наличии адекватной самооценки.

Авторами определены уровни готовности старшеклассников к выбору профессии – высокий, средний и низкий.

Высокий уровень готовности характеризуется наличием сформированной мотивационной основы выбора профессии, обоснованного плана профессионального самоопределения, адекватного представления об индивидуальных особенностях, знаний о предъявляемых профессией требованиях человеку, умений анализировать и сопоставлять их между собой. Учащиеся с таким уровнем готовности активны и целенаправленны в выборе профессии, видят ближние и дальние перспективы своей профессиональной судьбы, могут осуществлять контроль и самоконтроль в ходе выбора профессии. Это волевые, с устойчивым характером и развитым уровнем самоактуализации старшеклассники. Выбор профессии осуществляется ими самостоятельно и обычно не расходится с рекомендациями родителей, учителей.

Средний уровень готовности к выбору профессии характеризует учащихся, у которых недостаточно сформирована мотивационная основа выбора

профессии. Учащиеся имеют неясное представление о своей будущей профессиональной деятельности в связи с недостатком информации о своих качествах и мире профессий; не всегда адекватно оценивают и определяют свои профессионально значимые качества и склонности; нерегулярно, от случая к случаю пополняют информацию о профессиях. Нечеткие цели не позволяют им иметь обоснованный профессиональный план. Выбор профессии осуществляется ими, как правило, под влиянием друзей или знакомых, т.к. не всегда могут соотнести свои качества и требования профессии. Обычно их заинтересовывает та деятельность, которая им нравится, но при этом они не соотносят ее с профессиональной направленностью. Недостаточная активность по осуществлению у них умений самоанализа, самокоррекции и самоактуализации потенциальных возможностей тормозит формирование качеств, необходимых для принятия и осуществления решения о выборе профессии.

К низкому уровню профессиональной готовности относятся учащиеся, которые к окончанию школы еще не задумывались о том, к какому виду деятельности они пригодны. В силу слабой информированности затрудняются назвать конкретное учебное заведение, в котором могли бы продолжить образование, или предприятие, на которое могли бы поступить на работу. Слабо ориентируются в своих индивидуальных особенностях, чертах характера, не занимаются самовоспитанием. У них слабо развита мотивационная основа выбора профессии, вследствие чего отсутствует план профессионального самоопределения. Такие учащиеся не склонны к проведению самоанализа, обычно имеют неадекватную самооценку.

Знание этих компонентов, критериев оценки и уровней их развития дает возможность выявлять индивидуальные особенности становления старшеклассника, корректировать деятельность каждого ученика в плане избираемой профессии, давать обоснованные рекомендации по совершенствованию тех качеств личности, которые необходимо учитывать в подготовке к

будущей профессии, оказывать помощь учащимся в определении программы самоподготовки к избираемой профессии.

Демократизация и гуманизация образования являются одной из закономерностей профориентации учащихся в современных условиях, считает И.А. Сазонов (144). Чем раньше в общеобразовательной сфере начинается работа по профориентации учащихся, тем эффективнее ее результаты;

- в научно разработанной системе профессиональной ориентации школьников, где детерминированы все ее компоненты (профессиональное просвещение, профессиональная преоптация, предварительная профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональный подбор (отбор), профессиональная, производственная и социальная адаптация, профессиональное воспитание).

Личность XXI века, по мнению Н.Н. Гордеевой (49), должна более четко и осознанно представлять:

1) место и назначение в определенной области предстоящей профессиональной деятельности, а также реальные условия своего профессионального роста, развития и постоянного совершенствования, чтобы иметь устойчивый успех и постоянное место работы;

2) творческие возможности и способности, чтобы иметь более четкую и реальную программу их реализации в условиях избранной и согласованной со своей биологической и психологической конституцией;

3) формирование творческой самостоятельности, профессиональной активности, реальной самооценки своей деятельности;

4) изучение и реализацию биологических факторов в развитии личности, реальные возможности психики, нервной системы, внутренних органов, интеллектуальных, духовных и физических возможностей;

5) участие в социально-экономических мероприятиях личностно-коллективного характера, определяющих степень гражданского, патриотического воспитания и образования.

На уровне школы, полагает Г.Н. Надточко (117), понятие «профессиональное самоопределение» понимается как совокупность следующих признаков: - знание учащимся своих основных личностных данных;

- его информированность о выбираваемой профессии;
- знание им требований выбираваемой профессии;
- умение учащегося устанавливать соответствие между имеющимися личностными качествами и требованиями выбираваемой профессии к человеку.

С точки зрения большинства психологов, изучавших проблему профессионального самоопределения, все это в комплексе определяет положительную психологическую установку школьника на правильный выбор своей будущей профессии, что в большей, степени обеспечивает в дальнейшем успешность его трудовой деятельности как работника.

Для обдумывания будущего профессионального пути, которое станет выраженным и эмоционально обостренным в среднем и старшем школьном возрастах, должен быть в течение предшествующего развития накоплен большой запас «штрихов» (по терминологии Е.А. Климова, 82), характеризующих мир труда, впечатлений, представлений, знаний. Без этого собственно разумное «самоопределение» и невозможно, а неизбежен путь случайных проб и попыток, считает ученый. Педагогическое же руководство учащимися в деле проектирования ими своего профессионального будущего может при этом выродиться в простую замену профессионального самоопределения. Ведь, учащийся может быть неподготовлен к выбору профессии и пассивен в этом отношении, а педагогу, в этом случае, ничего не останется, как «подсовывать» ему те или иные «готовые» варианты решений о возможном профессиональном будущем (116).

В результате окажется реализованным «директивный» подход в деле руководства выбором профессии, даже если педагог отдает себе отчет, что такой подход – это нечто отнюдь не самое лучшее.

Анализируя современные тенденции в деле педагогического содействия развитию учащегося как потенциального субъекта профессионального труда, помимо «директивного» можно различать следующие возможные подходы: просветительский, диагностический, воспитательный, диалогический (партнерский), имитационно-игровой и комплексный. Естественно, что эти подходы разграничены не строго, они частично совпадают, но тем не менее их важно различать, считает Е.А. Климов (82). И в зависимости от того, какой подход преимущественно культивируется в школе, в классе, будет несколько по-разному протекать и все развитие школьника. Дело в том, что есть теоретики и вполне возможны практики, увлеченные именно одним каким-либо подходом.

Просветительский подход в деле содействия профессиональному самоопределению молодежи в большей или меньшей мере всегда реализовался – был как бы само собой разумеющимся – в отечественной школе и педагогике и в 19, и в 20 веках (включая современность (80).

Диагностический подход стал развиваться и культивироваться в конце 19 в. и в 20 веке в связи с развитием экспериментальной педагогики и психологии, тестологии (54; 78). Тесты – это сравнительно кратковременные стандартизованные испытания отдельных особенностей человека или их наборов, комплексов (например, продуктивности его памяти, его эмоциональной устойчивости, способности решать задачи на словесном или наглядно-образном материале, быстроты реагирования на движущиеся объекты и пр.).

Разумеется, велик соблазн – «выявить» в считанные часы способности человека и «определить» его профессиональное будущее. На самом деле полезно различать две диагностики - «теплую» и «холодную», считает Е.А. Климов (82).

Психодиагностика при умелом применении может быть полезна и для самопознания учащегося, и для стимуляции его самовоспитания, и как средство педагогического изучения учащихся (26). Надо только помнить об огра-

ничениях тестовых методов. Это своего рода формализованный, «индустриализированный» и в известном смысле «холодный» (отстраненный от личного доверительного контакта) подход к изучению душевных качеств человека. Разумеется, какое-то небесполезное знание о человеке этот подход дает, но не следует преувеличивать его возможности.

Постоянное деловое межличностное взаимодействие, которое предоставляет множество реальных (при этом естественных, а не искусственных, как это делается в тестологии) ситуаций, чтобы участники общения могли основательно и надежно понять друг друга. Это тоже диагностика, но не формальная, «теплая», ориентированная не на составление таблиц и написание текстов о человеке определенного типа, а на практическую помощь определенному «вот этому» - учащемуся, в частности, в выборе профессии (82).

Наряду с диагностическим подходом в деле содействия выбору профессии выделяют так называемый воспитательный, связанный с реализацией основной функции педагога – формированием, преобразованием ума, характера, чувств, воли, умений, представлений растущего человека в соответствии с так или иначе осознанным запросом общества.

Этот подход фактически (независимо от того, декларируется он или просто оказывается чем-то само собой разумеющимся) является достаточно традиционным и развитым в отечественной педагогике. Воспитание не исключает диагностику, но понятно и то, что доставляемое традиционной (тестологической) диагностикой знание об учащемся здесь (при всей полезности этого знания) отчетливо обнаруживает также и свою ограниченность, недостаточность.

В последнее время акцентируются идеи так называемого диалогического подхода, который следует признать весьма перспективным и продуктивным. Кстати говоря, сама идея диалога как удобного средства изучения сознания и воздействия на него также уходит в «седую древность» («Диалоги» Платона, религиозные катехизисы). Все это, также есть исторически кон-

крайняя форма реализации положительно-ценностного отношения к обсуждаемой идее.

Суть диалогического подхода в деле руководства профессиональным самоопределением в его современной реализации, состоит в следующем: поскольку наше сознание имеет диалоговую природу, наиболее адекватным методом, как для активизации самопознания и самоопределения оптимиста (выбирающего профессию), так и для корректного педагогического воздействия на него, является организация доверительного обсуждения (по определенным правилам, максимально гарантирующим равноправные позиции собеседников и отсутствие какого-либо заметного педагогического «давления») существенных сторон ситуации выбора профессии (12; 82).

Диалогический подход – это вместе с тем и подход глубоко индивидуализированный (и, следовательно, времяменный, трудоемкий для педагога); он предполагает и самопознание «вот этого» учащегося, и психолого-педагогическое изучение его, и корректное воздействие педагога на формирующееся сознание учащегося (12).

Имитационно-игровой подход (30; 31; 136; 137) предполагает работу педагога с учащимися в стиле специальных «деловых» (имитационных) игр. Комплексный подход сводится к разумному, уместному использованию различных средств, культурируемых сторонниками нескольких ранее охарактеризованных подходов. И это комплексирование уместно оставлять на здравый профессиональный смысл и индивидуально-своеобразную творческую инициативу самого педагога-практика, берущего на себя тяготы руководства профессиональным самоопределением учащихся (82).

Итак, принимая во внимание, что ход развития учащегося (онтогенез его психики как потенциального субъекта труда) отнюдь не автономен; он сильно зависит от внешних, в том числе и педагогических, условий, а не представляет простого развертывания чисто внутренних сил человека. Но все же для подростков достаточно типичным является возникновение потребно-

сти профессионального самоопределения. У них более или менее отчетливо проявляется направленность на профессиональное будущее, и в зависимости от этого складываются те или иные отношения со сверстниками и взрослыми, возникают или распадаются «микрогруппы». Для реализации указанной потребности подросток должен быть подготовлен. Разработана приемлемая, на наш взгляд, модель готовности к выбору профессии, включающая личностно-целевой, информационно-гностический, рефлексивно-оценочный компоненты. Для реализации указанной модели в практику необходимо разработать методику формирования готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению и педагогические условия эффективности данной методики.

Выводы по первой главе

1. Профессиональное самоопределение – это один из видов самоопределения личности, характеризующее формирование отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Сформированное самоопределение это степень сбалансированности психологических возможностей человека с требованиями профессиональной деятельности, а также сформированные у личности способности адаптироваться к изменениям социально-экономических условий в связи с устройством своей профессиональной карьеры. Актуальность профессионального самоопределения, являющегося результатом профессиональной ориентации, в связи с изменениями социально-экономических условий нашего общества существенно возрастает. Литературные данные и результаты собственного констатирующего исследования показали, что большинство школьников даже 10-х классов еще не готовы к осознанному и обоснованному выбору профессии. Поэтому активную подготовку к профессиональному самоопределению школьников необходимо начинать с подросткового возраста.

2. Подростковый возраст считается самым головоломным, трудным и даже опасным из всех возрастных периодов жизни. Нейтрализация большинства «негативных проявлений» в подростковом возрасте осуществляется путем индивидуального (личностного) подхода к ребенку. Именно в подростковом возрасте окончательно формируется личность, строится программа жизни. Развитие коммуникативных качеств личности в значительной степени опосредовано развитием вербально-логических интеллектуальных функций.

3. Профессиональное самоопределение понимается как существенная сторона общего процесса развития личности. Личность трактуется, как три образующие единство аспекта: а) как относительно устойчивая совокупность

интрапривидных качеств; б) как носитель взаимоотношений и взаимодействий членов группы; и в) как идеальная представленность индивида в жизнедеятельности других людей. Природа человека характеризуется единством, тесной взаимосвязью биологического и социального начал. Социальное действует на биологическое через психическое, при этом связующим звеном между социальной средой и биологическим организмом выступает личность.

В период от 12 до 14 лет исключительно интенсивно формируется самосознание подростка, а в 14 лет – это пик в самооценочной и межличностной тревожности. Это – своеобразные эмоциональные индикаторы развития как самооценки, так и самосознания. Другая особенность в становлении самосознания подростка состоит в обостренном чувстве собственного достоинства. По мере взросления отмечается рост тревожности в той сфере, которая оказывается наиболее значимой для личности. Поскольку ведущей деятельностью этого возраста является общение, развитие коммуникативных способностей содействует становлению профессионального самоопределения.

4. Готовность к выбору профессии, как правило, активизируется в подростковом возрасте. Она включает такие компоненты: личностно-целевой, информационно-гностический, рефлексивно-оценочный. Каждый из них имеет свою структуру, критерии и показатели. Самоопределение предполагает активизацию самопознания и самовоспитания подростка. Основными критериями являются: самооценка профессиональной пригодности, познавательная и коммуникативная активность, волевые качества самостоятельности, решительности и настойчивости, саморегуляция эмоциональных состояний.

5. Индивидуальные свойства личности, накладываясь на возрастные и половые особенности, обусловливают актуальность индивидуального подхода к школьникам и использование личностно ориентированных педагогических технологий в процессе формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению, как личностному образованию.

ГЛАВА II. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТРЕНИНГ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

2.1. Личностно ориентированные технологии в образовании

Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский писал: «...воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Только тогда будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, – а средства эти громадны» (168, с.15).

Перестройка школы на гуманистических началах, основанная на принципах педагогики сотрудничества и совместной продуктивной деятельности в учебно-воспитательном процессе, требует от учителя осуществления личностного подхода, установления демократического стиля общения и, главное, – изменения характера взаимодействий и отношений в системах «учитель-ученик» и «ученик-ученик» (88).

В последние десятилетия широко обсуждается проблема смены образовательной парадигмы. Вместо существующей когнитивно ориентированной парадигмы образования предложена личностно ориентированная. Основная причина необходимости смены образовательной парадигмы заключается в том, что социальный и научно-технический прогресс вошел в противоречие со сложившимися в последние три столетия образовательными системами. К. Роджерсом еще в 70-е годы XX века разработан принципиально новый подход к образованию. К. Роджерс постепенно пришел к пониманию того, что фасилитирующие (инициирующие, стимулирующие) личностные установки педагога гораздо важнее практикуемых им методов и учебных программ (141, 193).

Охарактеризовав традиционное обучение как единство предписанной извне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, стандартных тестов академических достижений, внешних оценок успеваемости, неизбежно снижающих любознательность учащихся, их познавательную мотивацию и вызывающих нарастающую бессмысленность учебных занятий, К. Роджерс показал, что альтернативой этой практике обучения является лишь ориентированная на учащихся гуманистическая практика.

Перестройка традиционной практики обучения и воспитания в рамках подхода, названного К. Роджерсом человекоцентрированным (person-centered approach), осуществлялась по следующим взаимосвязанным направлениям: создание психологического климата доверия между учителями и учащимися; обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса; актуализация мотивационных ресурсов учения; развитие у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению; помочь учителям и учащимся в личностном развитии (172).

Человекоцентрированный подход постулирует существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию – тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал. Тем самым данный подход доверяет конструктивному и направленному движению человека в направлении ко все более полному развитию и стремится высвободить это движение. Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок (193).

Такому направлению образования соответствует концепция урока Е.Н. Ильина – возбудить внутренний, духовный мир ученика, заставить его самостоятельно думать и искать ответы. Учитель-новатор считает, что на уроке

каждый ученик может найти что-то свое, лично значимое, и учителю надо помочь ему в этом. Он анализирует модели человеческого взаимодействия, помогает ученикам примерять их на себя, в своей деятельности, иначе говоря, формирует опыт общения. Расстановка эмоциональных акцентов в материале, в результате которой рассуждения учеников должны включить их личный опыт даже тогда, когда они не подозревают об этом (68).

Другой педагог-новатор И.П. Волков по этому поводу пишет: «Очень часто мы, педагоги и взрослые, заставляем детей делать то, что мы считаем важным и необходимым, а не то, что хочется делать им, детям» (35, с.58).

Опора педагогов-новаторов на личный опыт обучаемых это пример лично ориентированного подхода к детям в процессе обучения, развития и воспитания. И.С. Якиманская считает, что лично ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования (184). Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то лично ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании (50; 62; 128; 148). Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризация ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития.

Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть, по мнению И.С. Якиманской, лично ориентированная педагогика. При проектировании образовательного процесса автор исходит из признания двух равноправных источников: обучения и учения.

Последнее не есть просто дериват первого, а является самостоятельным, личностно-значимым, а потому очень действенным источником развития личности (184).

Психологическая модель личностно ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии (6; 15; 16; 35). В образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний (8; 9; 63).

И.С. Якиманская (184) различает две стороны усвоения знаний: результативную и процессуальную. Результативная сторона усвоения описывается через продукт, который фиксируется в виде приобретенных знаний, умений, навыков. Процессуальная сторона усвоения выражается в самом характере, подходе, личностном отношении ученика к приобретаемому общественно-историческому опыту; фиксируется через овладение средствами деятельности, которые применительно к усвоению в школе обозначаются нами как способы учебной работы, подчеркивает автор.

Психологическое содержание усвоения раскрывается, в основном, в характеристике его по процессу. Именно в нем фиксируется: 1) индивидуальная деятельность по переработке научной информации; 2) организация и характер ее осуществления; 3) операциональная сторона этой деятельности; 4) различия в способах ее выполнения при одинаковой продуктивности. Описание усвоения по процессу позволяет изучать содержание учения как субъектной деятельности ученика. Автор определяет усвоение как «процесс активной переработки учеником общественно-исторического опыта, содержание и формы которого должны соответствовать возможностям ученика воспроизвести этот опыт в собственной деятельности»(184).

Воспроизведение индивидуальных способностей достигается через раскрытие учения как субъектной деятельности. Воспроизведение усвоенного, по продукту должно максимально соответствовать заданному социально значимому эталону (нормативу). Воспроизведение по процессу допускает использование разнообразных способов, в которых, и фиксируются познавательные способности. Последние «обнаруживаются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления» (23; 35; 148).

Опираясь на данное определение способностей, можно утверждать, считает И.С. Якиманская, что через анализ учения как процесса удается выйти на характеристику познавательных способностей, как личностных образований. Различия в познавательных способностях школьников наиболее отчетливо, утверждает автор, выступают именно в способах учебной работы, в которых реализуется субъектная избирательность школьника к содержанию, виду и форме предметного материала; выбору рациональных приемов выполнения учебных действий, гибкому их использованию по собственной инициативе, что и обеспечивает (при прочих равных условиях) быстроту, легкость, прочность, продуктивность усвоения (184).

Познавательные способности характеризуются активностью субъекта, его возможностью выйти за пределы заданного, преобразовать его, используя для этого разнообразные способы. Как подчеркивал Б.М. Теплов, «нет ничего не жизненней и сколастичнее идеи, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности; эти способы разнообразны, как разнообразны человеческие способности» (160, С.25).

Все изложенное, как считает И.С. Якиманская, дает основание утверждать, что овладение способами учебной работы есть основной путь развития познавательных способностей. Через развитие (диагностику) способов можно судить о познавательных способностях, качественно их характеризовать. Во-

первых, в способах учебной работы интеллектуальные способности выступают в сложном взаимодействии, а не изолированно (память, внимание, мышление в учении, никогда не существуют как отдельные способности в чистом виде). Во-вторых, в способе отражается личностная ориентация ученика на проработку учебного материала (его субъектные предпочтения, определяющие отношение к усвоению). В-третьих, способ характеризует процесс усвоения, характер организации и реализации деятельности самого ученика, как субъекта. В этом смысле способ учебной работы рассматривается как основная единица учения, в котором формируются и проявляются познавательные способности (184).

В виде метазнаний (описания приемов действий, алгоритмов, правил, логических операций, т.е. знаний о том, как осуществлять проработку учебного материала, что для этого нужно делать) задаются нормативные образцы. При их усвоении в учении (самостоятельном применении) складываются индивидуальные способы учебной работы, которые характеризуют избирательность, личностные предпочтения в проработке учебного материала. Если они носят устойчивый характер, то выступают как проявление познавательного стиля деятельности, т.е. способностей (131; 155).

Таким образом, для развития познавательных способностей нужны такие образовательные технологии, которые бы обеспечивали становление способов учебной работы через обучение (введение приемов рационального выполнения учебных действий); контроль за процессом учения (т.е. трансформацией приема в способ, как личностного образования); оценку сложившихся способов учебной работы по их использованию учеником (самостоятельно, по собственной инициативе).

Следующий шаг в построении личностно ориентированной системы обучения сделан И.С. Якиманской (184). Автор опирается на следующие исходные положения:

- приоритет индивидуальности, самоценности, самобытности ре-

бенка, как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе; ученик не становится, а изначально является субъектом познания;

- образование есть единство двух взаимосвязанных составляющих: обучения и учения;
- проектирование образовательного процесса должно предусматривать возможность воспроизводить учение как индивидуальную деятельность по трансформации (преобразованию) социально значимых нормативов (образцов) усвоения, заданных в обучении;
- при конструировании и реализации образовательного процесса необходима особая работа по выявлению субъектного опыта каждого ученика, его социализация («окультуривание»); контроль за складывающимися способами учебной работы; сотрудничество ученика и учителя, направленное на обмен содержания опыта; специальная организация коллективно распределенной деятельности между всеми участниками образовательного процесса;
- в образовательном процессе происходит «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического опыта и данного (субъектного) опыта ученика, реализуемого им в учении;
- взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) должно идти не по линии вытеснения индивидуального, наполнения его общественным опытом, а путем их постоянного согласования, использования всего того, что накоплено учеником, как субъектом познания в его собственной жизнедеятельности; учение поэтому не есть прямая проекция обучения;
- развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития;
- учение как субъектная деятельность ученика, обеспечивающая

познание (усвоение) должно разворачиваться как процесс, описываться в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание;

- основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Опираясь на эти положения, И.С. Якиманская (184) исходит из примата субъектности ученика, которая определяет в значительной мере направление (вектор) его личностного развития (обучение должно лишь корректировать это развитие); из признания за учеником права на самоопределение и само реализацио в познании через овладение им способами учебной работы, обеспечивающие ему адекватные средства в приобретении знаний, умений, их применении в ситуациях, не заданных обучением. Способ учебной работы – это не просто единица знания, а личностное образование, где как в сплаве объединены мотивационно-потребностные, эмоциональные и операциональные компоненты (106).

Учение – это субъектно значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте. Содержание этого опыта должно быть раскрыто, максимально использовано, обогащено научным содержанием и при необходимости преобразовано в ходе образовательного процесса (15; 16; 23; 62; 148; 184).

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов позволяют обратиться к анализу того, какова должна быть технология лично стно ориентированного обучения, т.е. принципы разработки самого образовательного процесса. Под термином «образовательный процесс» имеется в виду целостная система дидактических воздействий, куда относятся цели, задачи, средства, методы, реализуемые в классно-урочной форме на основе коллективно-распределенной деятельности.

Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно ориентированного процесса, считает И.С. Якиманская (184). Автор так сформулировала основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно ориентированного образовательного процесса:

учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;

изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого ученика;

в ходе обучения необходимо постоянное согласование субъектного опыта учеников с научным содержанием задаваемых знаний;

активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

конструирование и организация учебного материала, предоставляющие ученику возможность выбирать его содержание, вид и форму при выполнении заданий, решении задач;

выявление и оценка способов учебной работы, которыми пользуется ученик самостоятельно, устойчиво, продуктивно. Возможность выбора способа должна быть заложена в самом задании;

необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые выполняет ученик, усваивая учебный материал;

образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения, как субъектной деятельности.

В целом, аналогичного подхода придерживаются и другие исследователи проблемы технологии личностно ориентированного образования (2; 15;

16; 23; 35; 62; 148). Организация личностно ориентированного подхода к работе с учебным материалом должна быть направлена в первую очередь на развитие не памяти, а самостоятельности мышления. Постоянная активизация индивидуальных способов в ходе учения – основной путь развития познавательных способностей, условие их проявления (184).

Принципиально важное значение для понимания технологии личностно ориентированного обучения имеет тезис И.С. Якиманской о том, что ученик нередко сам является носителем этих способов; он может находить и использовать их самостоятельно, по собственной инициативе. Источником становления способа является ученик (его индивидуальная перцептивная организация), но реализоваться способ не может вне конкретного предметного содержания. В этом вся сложность. Способ нельзя вывести из предметного содержания, но нельзя и не учитывать его. Способ, будучи в основе своей психическим образованием, если он обеспечивает продуктивность усвоения, должен быть зафиксирован дидактом, а затем рекомендован как рациональный прием. Как ни парадоксально это звучит, но источником приемов наблюдения, внимания, памяти, т.е. интеллектуальных приемов, является не учитель, а сам ученик. Учитель только как бы помогает ученику их «определять» (184).

Учитель также является носителем способов проработки научного материала. Обмениваясь с учениками своими способами, как более профессионально продуктивными, он может сам стать источником становления способов, иллюстрировать их ученикам, создавая тем самым благоприятные условия для овладения ими, превращая их в рациональные приемы умственной деятельности. Работа со способами становится важным условием превращения их в закрепленные, специально отобранные, осознанно используемые приемы интеллектуальной деятельности.

Работа со способами учебной работы школьника должна лежать в основе организации личностно ориентированного образовательного процесса, утверждает И.С. Якиманская (184).

Таким образом, способ это не только усвоенный (нормативно заданный) прием, но и личностное образование, которое само может оказывать воздействие на обучение, превращать его как бы в производное от учения. Связь между обучением и учением становится взаимообратимой: не только обучение влияет на учение, но и учение (раскрытие его как субъектной деятельности) может способствовать повышению эффективности обучения, наполняя его знанием о построении процесса учения через анализ индивидуальных способов учебной работы (2; 15; 16; 23; 35; 62; 68; 148; 184).

К основным положениям, оказывающим существенное влияние на организацию профориентационной работы, относятся идеи концептуального характера. Одна из них - идея организации профориентации, основанная на диагностическом исследовании личности, тщательном учете потребностей, интересов, склонностей-способностей и психофизиологических особенностей, необходимых для правильного выбора школьником своей будущей профессии. Эта идея широко распространилась в практику и получила название диагностической концепции. Затем появилась воспитательная концепция. Последняя нередко противопоставлялась первой как единственно правильная. Однако сейчас ясно, что диагностика и воспитание – одинаково важные и органически связанные направления практической работы по профориентации учащихся.

На основании вышеизложенного модель личностно ориентированного психолого-педагогического тренинга по формированию готовности подростков к профессиональному самоопределению можно представить себе следующим образом (схема 1).

Как видно, весь педагогический процесс включает три этапа: предварительно диагностический, развитие базовых психических процессов, формирующий. На первом этапе осуществляется «входной контроль», предоставляющий следующие данные: а) о свойствах личности подростков;



Схема1. Модель личностно ориентированного тренинга по формированию готовности подростков к профессиональному самоопределению

б) об уровне сформированности компонентов готовности к профессиональному самоопределению; в) об особенностях субъективного опыта школьников для организации личностно ориентированного тренинга. На втором этапе проводилось развитие базовых свойств личности для профессионального самоопределения психических функций. На третьем этапе осуществлялось собственно формирование готовности подростков к профессиональному самоопределению. Конечным результатом сформированного самоопределения подростков являлась готовность к адекватному выбору профессии, успешность профессионального образования и готовность к социально-трудовой адаптации.

2.2. Педагогическое содействие формированию готовности подростков к профессиональному самоопределению в личностно ориентированном тренинге

Анализируя современные тенденции в организации процесса формирования готовности школьников к профессиональному самоопределению мы пришли к заключению, что форма психологического тренинга для решения указанной задачи практически не используется. Логика изучения проблемы исследования определила необходимость разработки личностно ориентированного тренинга формированию готовности подростков к профессиональному самоопределению

Как большинство психологических тренингов (30; 31; 52; 103; 128; 135; 136; 137; 149 и др.), наш тренинг был направлен на личностное развитие вообще, а лишь потом, в частности, на формирование готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению. Особенности разработанного нами тренинга заключались в личностно ориентированном подходе к подросткам, проявлявшемся в трех направлениях. Первое было связано с выявлением личностных особенностей школьников с помощью теста Р. Кеттелла (172; 187) и диагностикой ведущей репрезентативной сис-

темы, используемую в технологиях нейролингвистического программирования (51; 52; 84; 122). Положительный опыт использования указанной технологии при развитии коммуникативных способностей подростков отражен в исследовании М.И. Скрыпко (149).

Второе направление заключалось в тестировании исходного уровня готовности детей к профессиональному самоопределению с помощью методического комплекса, включавшего в себя: дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, анкету интересов, опросник «Автономность – зависимость» (139).

Третье направление состояло в индивидуализации процесса развития свойств личности, играющих согласно данным аналитического обзора ведущую роль в формировании готовности детей подросткового возраста к профессиональному самоопределению. При этом мы придерживались одного из ведущих принципов личностно ориентированного подхода, о том, что при обучении и воспитании необходимо пробуждать индивидуальные способы действия (способности) каждого ребенка, основанные на его задатках и склонностях (101; 155; 160; 176). Этот принцип так же широко используется в нейролингвистическом программировании (51; 84; 122) и, в частности, в педагогической деятельности по развитию способностей школьников (52; 97; 99; 103). Поэтому ряд упражнений технологии нейролингвистического программирования были включены нами в программу личностно ориентированного тренинга.

Общая цель данного тренинга – формировании готовности школьников подросткового возраста к профессиональному самоопределению. Эта цель раскрывалась в ряде задач:

1. Диагностика личностных черт испытуемых и особенностей субъективного опыта общения и учения подростков.
2. Овладение основными психологическими знаниями по базовым психическим процессам и функциям.

3. Развитие базовых процессов и функций: представления, воображения, решительности, настойчивости, самостоятельности, самоконтроля и саморегуляции эмоций и состояний.
4. Развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей;
5. Диагностика учебных и профессиональных интересов и склонностей подростков.
6. Овладение личностно обусловленной техникой межличностной коммуникации для повышения ее эффективности;
7. Повышение познавательной и коммуникативной активности и развитие способностей к саморегуляции психических состояний.
8. Развитие самооценки собственных способностей и оценки типов профессий.
9. Стимулирование самовоспитания волевых качеств самостоятельности и настойчивости.

Основные принципы организации психолого-педагогического тренинга были обоснованы особенностями психического развития подростков и опытом тренинговой работы других исследователей и практиков. Они были следующими.

Принцип добровольного участия, как во всем тренинге, так и в его отдельных занятиях и упражнениях. Участнику необходимо иметь естественную внутреннюю заинтересованность в изменениях своей личности в ходе работы группы (135; 156; 186).

Принцип диалогизации взаимодействия, т.е. полноценного межличностного общения на занятиях группы, основанного на взаимном уважении участников, на их полном доверии друг другу (18; 34; 146).

Принцип самодиагностики, т.е. самораскрытие участников, осознание и формулирование ими собственных личностно-значимых проблем, овладение методиками самооценки и саморегуляции эмоциональных состояний (25; 38).

Принцип возрастного соответствия контекста занятий тренинга особенностям подростков. Поскольку ведущей деятельностью подросткового возраста является общение, большинство выделенных в модели профессионального самоопределения подростков психических качеств и свойств, развивались в контексте развития коммуникативных способностей (93;169; 170).

Содержание личностно ориентированного тренинга

Первое занятие

Цель – создать благоприятные условия для работы тренинговой группы, ознакомить участников с основными принципами проводимого тренинга, принять правила работы группы, начать освоение активного стиля общения. Основная задача ведущего на протяжении всего тренинга, а, особенно, на первых занятиях, – создание условий, необходимых для активной самостоятельной работы каждого участника над своими личностными качествами, над осознанием и раскрытием своего стиля общения.

При этом ведущему рекомендуется вести себя как коллеге – понимающему, доброжелательному. Ведущий только помогает, а всю основную работу над собой делает сам участник тренинговой группы.

Основное содержание занятия

1. «Представление». В начале работы группы каждый участник оформляет карточку-визитку, где указывает свое тренинговое имя. При этом он вправе взять себе любое имя: свое настоящее, игровое, имя своего друга или знакомого, реального политического деятеля или литературного героя и т.п. Представляется полная свобода выбора. Визитки крепятся на груди так, чтобы все могли прочитать тренинговое имя. В дальнейшем на всем протяжении занятий участники обращаются друг к другу по этим именам.

Ведущий дает 3-5 мин для того, чтобы все участники подготовились к взаимному представлению, для чего они объединяются в пары, и каждый рассказывает о себе своему партнеру. Задача – подготовиться к представлению своего партнера всей группе. Основная задача представления – подчеркнуть

индивидуальность своего партнера, рассказать о нем так, чтобы все остальные участники сразу его запомнили. Затем участники садятся в большой круг и по очереди рассказывают о своем партнере, подчеркивая его особенности.

2. «Правила группы». После знакомства ведущий объясняет участникам основные принципы социально-психологического тренинга и особенности этой формы работы. Затем члены группы приступают к выработке правил работы своей группы. Желательно, чтобы приведенные ниже правила были положены в основу ее работы.

2.1. Доверительный стиль общения. В качестве первого шага к практическому созданию климата доверия, ведущий предлагает принять форму общения на «Ты», уравновешивающую всех членов группы и ведущего.

2.2. Общение по принципу «здесь и сейчас». Основная идея тренинга – превратить группу в своеобразное объемное зеркало, в котором каждый член группы смог бы увидеть себя во время своих разнообразных проявлений, лучше узнать себя и свои личностные особенности. Поэтому необходимо говорить о том, что волнует участников именно сейчас.

2.3. Персонификация высказываний. Целесообразно заменить высказывания типа: – «Большинство моих друзей считает, что...» или – «Некоторые думают,...» на суждения – «Я считаю, что...», – «Я думаю...» и т.п.

2.4. Конфиденциальность всего происходящего в группе. Все, что происходит во время занятий, не выносится за пределы группы.

2.5. Определение сильных сторон личности. Во время обсуждения упражнений и заданий каждый участник обязательно подчеркивает положительные качества выступавшего, а ведущий не упускает случая похвалить обоих подростков за первое и второе.

2.7. Недопустимость непосредственных оценок человека. При обсуждении происходящего в группе следует оценивать не личность участников, а только их действия. Рекомендуется заменить высказывания типа: «ты мне не нравишься» на фразу, звучащую так: «мне не нравится твоя манера обще-

ния». Это является одним из главных правил эффективной коммуникации в технологиях нейролингвистического программирования (51; 84; 122).

Окончательно согласованные и принятые правила являются основанием для работы группы. Ведущий предоставляет возможность высказаться всем желающим, выслушать все предложения и замечания и обсудить их.

3. «Благородный поступок». Для того чтобы жить в мире и согласии с окружающими, иногда приходится чем-то жертвовать. Например, вместо долгожданного посещения компьютерного салона или визита к другу приходится идти по заданию родителей в магазин или убирать свою комнату.

Участникам рекомендуется вспомнить, ради кого им приходилось отказаться от собственного удовольствия. Кто этот человек? Надо вспомнить обстоятельства, при которых каждый совершил этот поступок?

4. «Список претензий». Каждому участнику предлагается проанализировать свое «недовольство» окружающими его людьми и назвать это списком претензий и заполнить предлагаемую таблицу (Приложение 1).

Претензии должны быть четкими и конкретными, причем список лиц, которым участник предъявляет претензии, может быть значительно расширен и дополнен. Для этого можно использовать свободные строчки, а при необходимости продолжить таблицу. На эту не очень приятную работу отводится 5-6 мин. За это время надо заполнить список и подготовиться к выступлению.

На втором этапе участники тренинга объединяются в микрогруппы по 4-5 человек и делятся результатами своего анализа с другими членами группы. При проведении второго этапа этого упражнения подростки добровольно объединяются в микрогруппы и очередность выступлений устанавливают самостоятельно. На сообщение одного члена микрогруппы отводится 2-3 мин. В целом для работы микрогрупп выделяется 15 мин. Все микрогруппы работают одновременно.

5. «Социологический опрос». Любому человеку, считает А.С. Прутчен-

ков (135), интересно и полезно знать мнение о себе окружающих людей. Поэтому участникам предлагаются провести мини-социологический опрос членов группы. Для этого подготавливают опросный лист (Приложение 2).

После того, как все участники сделали опросные листы, ведущий объявляет тему опроса: «общительность». Каждый участник старается подойти к возможно большему числу членов группы и задать один и тот же вопрос: «Как ты думаешь, я общительный человек?». Оценкадается по шкале:

+2 балла – Ты очень общительный человек;

+1 балл – Ты общительный человек, но есть более общительные люди;

0 – Я тебя совсем не знаю с этой стороны;

-1 балл – Ты не общительный, но есть еще более необщительные люди;

-2 – Ты совсем необщительный человек

Тот, к кому обратились, может и не отвечать, ему ведь самому нужно собрать как можно больше мнений о себе. Участник оценивает спрашивающего, исходя из своих представлений о нем и того нового, что он узнал о своем собеседнике во время данного занятия. Оценка сразу записывается в опросный лист того участника, который ее получил. Необходимо вместе с оценкой в баллах получить и подпись опрашиваемого члена группы. Если не будет подписи, то балл не будет засчитан. На весь опрос дается до 5 мин.

Затем участники подводят итоги, суммируя полученные баллы (с учетом знака). После этого ведущий просит участников проранжироваться по убывающей.

6. «Мой стиль общения» (домашнее задание). Участникам рекомендуется завести дневник «Мой стиль общения», и всегда иметь его при себе. В дневнике фиксируются все интересные случаи, которые произошли во время общения с окружающими. Образец записи может быть таким как указано в приложении 3.

Этот «Дневник» рекомендуется вести в течение всех занятий. Надо анализировать частоту общения с людьми, степень повторяемости ощущений

которые возникают в процессе общения с разными людьми. Как помогают сделанные выводы? Главное – необходимо быть искренним с собой!

На каждом занятии целесообразно выделять время для работы с дневником «Мой стиль общения», предлагая желающим участникам зачитать свои записи. Желательно выслушать всех, но принуждать не следует.

7. Анкетирование «Обратная связь». Последней процедурой каждого занятия является заполнение анкеты «Обратная связь». Форма анкеты представлена в приложении 4.

Подведение итогов занятия.

Второе занятие

Профессиогенетический анализ профессий

Образовательная цель: сформировать представление об основных признаках профессиональной деятельности и познакомить учащихся с различными способами классификации профессий, выработать умение ориентироваться в мире профессий, умение работать с профессиографическими базами данных (56; 108; 109-113).

Содержание занятия

Рассказ о формуле профессии. Беседа об основных признаках профессиональной деятельности и основаниях классификации профессий. Диагностика интересов и склонностей по методике «Дифференциально-диагностический опросник». Самостоятельная работа по изучению классификационных характеристик типов профессий. Составление формул профессий. Проведение профориентационной игры «Угадай профессию».

Оснащение занятия и оборудование:

- схема 1. «Системные основания классификации профессий»;
- методика «Дифференциально-диагностический опросник»;
- раздаточный материал «Классификационные характеристики типов профессий».

Анкетирование «Обратная связь». Последней процедурой каждого за-

нятия является заполнение анкеты «Обратная связь» (приложение 4). Подведение итогов занятия.

Третье занятие

Психофизиологические особенности личности и выбор профессии.

Цель: Сформировать представление о влиянии психологических особенностей личности человека на успешность освоения будущей профессиональной деятельности.

Содержание занятия. Беседа со школьниками о психофизиологическом и медицинском отборе. Влияние различных производственных факторов на состояние здоровья и профессиональную карьеру. Выполнение упражнений, заполнение анкет и тестов с целью определения готовности учащегося к выбору профессии.

План-конспект теоретической части занятия. В жизни каждого человека профессиональная деятельность занимает одно из ключевых мест. С рождения ребенка родители задумываются о его будущем, внимательно следят за интересами и склонностями, состоянием здоровья, стараясь определить судьбу. Учеба в школе выявляет ваше избирательное отношение к разным учебным предметам (97; 99; 119;167). У отдельных учащихся очень рано обнаруживается интерес к некоторым предметам, склонность к определенным видам деятельности: изобразительной, музыкальной, спортивной, конструктивной и т.д. (сослаться на подобные примеры).

В период отрочества, на завершающем этапе обучения в школе (на уроках и в кружковой деятельности), вопросы выбора профессии приобретают особую остроту. У отдельных школьников и их родителей есть ответы на них. Многое давно определено: «Я стану врачом (учителем, спортсменом, инженером)». Налицо ясность в профессиональных намерениях и беспокойство по поводу их реализации: не подвело бы здоровье и знания, необходимые для поступления в учебное заведение.

Однако для многих проблема выбора пути подготовки к будущей про-

фессии не решена. Зачастую учебное заведение выбирается случайно, порой без специальной подготовки и учета состояния, психофизиологических особенностей, оказывающих существенное влияние на успешность в будущей деятельности. Поиск своего места в мире профессий приобретает особый смысл (108; 109-113;161; 175).

Задание:1. Приведите примеры из жизни близких вам людей (родственники, друзья), которые «сразу» определили свою профессиональную карьеру, либо совершили много профессиональных проб на пути успешного освоения профессии.

2. Каковы, на ваш взгляд, причины успеха и неудач в профессиональной деятельности?

3. Напишите список профессий и специальностей, которые, на Ваш взгляд, сопряжены с психофизиологическим отбором и медицинскими противопоказаниями.

Вариантов становления профессионализма много. Но еще больше возникает вопросов. Как объяснить разный темп профессионального развития человека? Почему один человек всю свою жизнь верен одной профессии, а другой нет, он в течение многих лет меняет разные виды труда? От чего зависит удовлетворенность трудом и профессиональный рост специалиста? Как достичь успеха в профессиональной карьере? Эти и многие другие вопросы обусловлены взаимодействием индивидуально-психологических особенностей личности с содержанием трудовой деятельности и условиями труда, индивидуальным стилем трудовой деятельности (7; 39; 58; 66; 70; 69; 90; 181; 182).

Вхождение в рыночные отношения остро ставит проблему профессиональной пригодности, конкурентоспособности работников, аттестации уровня их профессионализма. Снова встает вопрос о психологических моделях деятельности и личности профессионала, медицинском и психофизиологическом отборе. Организм школьника имеет ряд анатомо-физиологических осо-

бенностей. Именно этот возраст характеризуется бурным ростом всех органов и систем, энергичной перестройкой нейрорегуляторных соотношений. Интенсивная хроническая перегрузка центральной нервной и сердечно-сосудистой систем, опорно-двигательного аппарата может иметь более неблагоприятное воздействие, чем в другом возрасте. Вместе с тем возрастные функциональные отклонения не должны становиться причиной необоснованных ограничений ко многим видам труда.

При профотборе на многие популярные специальности постоянно встречаются случаи «отвода» по состоянию здоровья, что ошеломляющее действует на юношей и девушек, не ожидающих такого барьера на пути к намеченной цели. Многие из них имеют довольно условные представления о том, что профессиональная карьера становится для человека наиболее эффективной формой адаптации.

Каждому молодому человеку важно соотнести свои задатки, способности и особенности здоровья с жизненными планами. Эта весьма сложная медико-психологическая задача и недооценка ее актуальности часто имеет своим результатом серьезные профессиональные и личные проблемы в жизни человека. То есть, говоря словами профессора психологии Е.А.Климова, «творцом профпригодности в немалой степени может быть сам субъект деятельности» (82).

Четвертое занятие

Цель – закрепить активный тренинговый стиль общения, способствовать самоанализу участников (103; 128), раскрыть качества важные для эффективного общения, ввести общегрупповые игровые процедуры, помогающие развитию личностных качеств и коммуникативных способностей.

В самом начале занятия участникам следует напомнить о главных правилах тренинга, о необходимости работать с визитками. Занятие целесообразно начать с анализа анкет «Обратная связь». При этом надо обратить особое внимание участников на степень их включенности в занятие и на те причины,

которые мешают им. Не называя тренинговых имен, целесообразно перечислить наиболее типичные ошибки членов группы, отметить значимые для них эпизоды прошедшего занятия. При этом важно ошибки обозвать «неиспользованными возможностями».

Следует откровенно перечислить то, что не понравилось участникам на прошлом занятии, и, конечно, проанализировать замечания и пожелания ведущему. Необходимо обязательно сказать, как ведущий собирается реагировать на эти замечания и пожелания в ходе второго и последующих занятий.

Данное занятие, в основном, посвящено работе над списком качеств, важных для профессионального самоопределения. При этом следует иметь в виду, что это не обязательно только «положительные» качества. Некоторым из нас в процессе общения и профессионального самоопределения помогают так называемые «отрицательные» качества. Задача занятия – провести «инвентаризацию» всех личностных качеств, которые помогают молодым людям определить требования предъявляемые к человеку профессиями разных групп, оценить соответствие своих склонностей и способностей разным типам профессий.

Содержание занятия

1. «Комplимент». Умение увидеть сильные стороны, положительные качества у любого человека и, главное, найти нужные слова, чтобы сказать ему об этом, – важное условие для приятного и продуктивного общения. Для примера ведущий постоянно делает комплименты участникам тренинга.

Участникам предлагается проверить, насколько каждый из них доброжелателен друг к другу, умеет видеть хорошее в другом и говорить об этом. Для этого участники садятся в большой круг. Каждому из них надо внимательно посмотреть на партнера, сидящего слева, и подумать о том, какая черта характера, какая привычка этого человека ему нравится, и он хочет сказать об этом, т.е. сделать комплимент.

Начинает любой из членов группы, который готов сказать приятные

слова своему партнеру, сидящему слева от него. Во время высказывания все остальные участники внимательно слушают выступающего. Участник, которому сделан комплимент, может поблагодарить, а затем, установив контакт с партнером, сидящим слева от него, сделать свой комплимент и т.д. по кругу, до тех пор, пока все участники тренинга не сделают комплимент партнеру.

Во время высказывания участников ведущий следит за тем, чтобы все остальные ребята не мешали ему говорить. Необходимо их настроить на развитие способности слушать и слышать говорящего, обращая внимание на его манеру устанавливать контакт (поприветствовал ли своего партнера или забыл это сделать, смотрит в глаза или в сторону, как держит руки, как говорит). Если кто-то из участников не готов к тому, чтобы сделать приятное партнеру, он имеет право пропустить ход и сказать после всех. Ведущий следит за тем, чтобы каждый сделал комплимент соседу, сидящему слева.

2. «Мой стиль общения». Работа с дневником «Мой стиль общения» является обязательным элементом каждого занятия. Для этого участники объединяются в микрогруппы по 7 – 8 человек и обсуждают записи, наблюдения, которые сделали после первого занятия. Каждый может зачитывать, что он хочет, можно комментировать свои записи, исходя из последних наблюдений и впечатлений.

Ведущий стремится избежать типичной ошибки – превращения обсуждения записей в дневнике в формальный разговор, когда участник действует по принципу «лишь бы что-нибудь сказать». Для этого участникам нужно предлагать различные формы работы с этим материалом.

3. «Список качеств, важных для общения». Среди множества качеств, характеризующих человека во всех его проявлениях, есть такие, которые относят к качествам, крайне необходимым и важным для эффективного общения людей. На первом этапе (5 мин) участникам тренинга предлагается самостоятельно составить список качеств, важных для общения. На втором этапе ведущим организуется и проводится дискуссия, основная цель которой выра-

ботать общий список качеств, важных для общения. При этом любой член группы может высказать свое мнение, разумеется, аргументируя его, приводя примеры, иллюстрирующие, как и когда это качество помогало преодолеть то или иное обстоятельство, улучшить отношения с окружающими. Качество включается в общий список, если за него проголосовало большинство участников (более половины).

На третьем этапе каждый участник переписывает в свой листок (Приложение 5) только что составленный список качеств, важных для общения.

При составлении списка участникам рекомендуется представить себе общительного человека. Каким он должен быть? Чем отличается от других людей? Участникам предлагается вспомнить очень общительных литературных героев или киногероев, а также своих знакомых и т.д. Это им поможет составить перечень качеств, важных для приятного и продуктивного общения.

В графе «Самооценка» каждый подросток, в зависимости от того, насколько свойственно ему то или иное качество, ставит оценку по 10-балльной шкале. Далее ведущий напоминает о необходимости подписать свой оценочный лист и сдать ведущему. Они будут нужны для следующего занятия.

Время на дискуссию не ограничивается, она может длиться от 0,5 до 1,5 часов. Главное, чтобы было серьезное и содержательное обсуждение. Ведущий может сам оформлять список на классной доске (табло), но можно поручить эту работу кому-нибудь из членов группы, который продолжает направне со всеми участвовать в обсуждении и составлении общего списка качеств.

4. Дневник «Мой стиль общения» (домашнее задание). Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими ощущениями, которые возникают в процессе общения с разными людьми, делать конкретные выводы и предпринимать практические шаги, развивающие коммуникативную сферу личности.

5. Анкетирование «Обратная связь» См. раздел «Первое занятие», упражнение 7. 6. Подведение итогов. См. раздел «Первое занятие».

Пятое занятие

Цель занятия – научиться определять ведущую репрезентативную систему (РС) собеседника. Сначала участникам тренингадается теоретическая информация по теме (51; 84; 122).

Теория. В нейролингвистическом программировании под РС подразумеваются индивидуальные модели восприятия и переработки информации, поступающей через анализаторы. Известно пять анализаторов, с помощью которых люди познают окружающий мир: зрительный, слуховой, кинестетический (мышечно-двигательные и осязательные ощущения), вкусовой и обонятельный. Наиболее важными являются первые три из них – визуальный (В), аудиальный (А) и кинестетический (К) каналы получения информации, а также четвертый, свойственный только людям: логический или, иначе, дискретный (Д) – формулы, графики, схемы. Итого получается четыре репрезентативных системы: визуальная, аудиальная, кинестетическая и дискретная (ВАКД), которыми естественно пользуется в своей жизни любой человек. Однако, только одна из них является для него предпочтаемой – своей, родной, понятной, любимой и близкой. Поэтому всех живущих на земле людей специалисты условно подразделяют на «аудиалов», «визуалов», «кинестетиков» и «дискретов», в соответствии с предпочтаемым ими каналом получения информации.

Установлено, что полноценное взаимодействие возможно только в том случае, если коммуникатор или субъект общения говорит на языке предпочтаемой репрезентативной системы партнера. Несовпадение репрезентативных систем всегда и везде является камнем преткновения для любых взаимоотношений и взаимодействий (84; 122).

Поскольку предпочтение той или иной репрезентативной системы считается врожденной характеристикой человека, различия между выраженным

ми визуалами, аудиалами, кинестетиками и дискретами видно, как говорится, невооруженным глазом (122). Используют два типа таких индикаторов: словоупотребление и физиологические признаки, приведенные в таблице 2.

Таблица 2

Основные признаки репрезентативных систем

(по С.В. Ковалеву, 1999)

Паттерны	«Визуал»	«Кинестетик»
1	2	3
Поза	Поза прямая, расправленая, голова и плечи подняты	Искривленная, согнутая, голова и плечи опущены
«Типы» тела и движения	Как тощий, так и тучный, движения скованы, судорожны	Пухлый, округленный, мягкий, движения свободные, плавные
Дыхание	Высокое грудное	Низкое брюшное
Тональность, скорость и сила голоса	Высокий, чистый, быстрый, громкий	Низкий, неестественный, медленный, мягкий
Направление взгляда по отношению к окружающим	Над окружающими	Под окружающими
Паттерны	«Аудиал»	«Дискрет»
Поза	«Телефонная поза», голова наклонена вбок	Скрешенные на груди руки, прямая осанка, голова
«Типы» тела и движения	Неустойчивый тип тела, движения то зажаты, то свободны	Мягкое, полное, движения негибкие
Дыхание	В полном объеме	Ограниченнное
Направление взгляда по отношению к окружающим	Глаза опущены	Смотрит над толпой
Тональность, скорость и сила голоса	Мелодичный, ритмичный, меняющийся	Монотонный, прерывистый, густой

Ведущую репрезентативную систему людей можно определить, ориентируясь на так называемые «ключи доступа» – по используемому в нейролингвистическом программировании определению: внешние индикаторы – признаки внутренних психофизиологических состояний (51; 52; 103).

Положение глаз и динамика работы репрезентативных систем имеют свои особенности. Предпочитаемую репрезентативную систему можно рассматривать в качестве статической настройки режима работы мозга (преимущественно визуальной, аудиальной, кинестетической или дискретной).

«Помимо статического режима мозг имеет еще и некие динамические настройки – когда человек «отключается» от «работы» в предпочтаемой репрезентативной системе и «переключается» в какую-либо другую из оставшихся. Определить, произошло ли это переключение и выяснить, в какую систему («режим настройки») перешел человек, можно с помощью еще одного открытия НЛП – соответствия направления движения глаз режимам работы мозга – «глазные ключи доступа». Наблюдая глазодвигательные реакции, можно получить информацию о предпочтаемой репрезентативной системе человека» (84, с.34) – блоки с 1 по 5.

Движение глаз: взгляд вверх и влево – визуальные воспоминания; взгляд вверх и направо – визуальное конструирование; взгляд горизонтально и влево – аудиальные воспоминания (запомненный звук); взгляд горизонтально и направо – аудиальное конструирование (конструированная речь); взгляд вниз и направо – кинестетика (чувства); взгляд вниз и влево – внутренняя речь (внутренний диалог); расфокусированные глаза – визуализация. Однако данная схема «правильна» только для правшей. У левшой все обстоит точно наоборот.

Каждая репрезентативная система имеет как бы свой язык. И человек, у которого эта система предпочтаемая, как правило, говорит и слушает именно на этом языке. Более того, действительно и полно он слышит то, что ему

говорят, только тогда, когда говорят на языке его предпочтаемой системы. Выявление предпочтаемой репрезентативной системы происходит с помощью «предикатов» или процессуальных слов – сказуемых и наречий

Упражнение 1. Используя в качестве ключей доступа оценку предикатов, подросткам предлагается определить предпочтаемые репрезентативные системы не менее чем десяти своих знакомых. Затем предлагается задание установить, кем является сам подросток – «визуалом», «аудиалом», «кинетиком» или «дискретом».

Упражнение 2. Предлагается диагностировать десять известных людей или политических лидеров, выступления которых можно услышать по радио.

Упражнение 3. Выучив наизусть схему глазных сигналов доступа, надо потренироваться в определении режимов работы мозга (и смены этих режимов) большинства встречаемых людей.

Упражнение 4. Используя абстрактные и несуществующие слова, можно поупражняться в определении предпочтаемой репрезентативной системы десяти незнакомых людей (например, произнося эти слова в общественном месте) или расспрашивая продавца в магазине.

Упражнение 5. Пригласив одного из партнеров по тренингу и предоставив ему вести диалог, следует попрактиковаться в улучшении подстройки к своему партнеру за счет предикативного сопровождения его глазодвигательных реакций.

Шестое занятие

Цель занятия – научиться правильно общаться (устанавливать контакт).

Люди общаются множеством способов: через поступки, жесты, прикосновения, звуки; и через использование языка. Значение конкретных слов, фраз, жестов и т.д. можно разделять с другими людьми, а можно и не разделять. На самом деле думать, что мы «понимаем» других людей, или что они «понимают» нас, не более реалистично, чем думать, что все люди одинаковы. Но все же – и говорящий, и слушатель могут сделать больше, чтобы обеспе-

чить хорошую коммуникацию (98; 101; 118; 132; 154).

Тема 1: «Как я это говорю?» – процесс коммуникации.

Говорящий может осознавать, что слушатель еще не знает (и что ему еще предстоит узнать), что он, говорящий, сообщает. Говорящий, естественно по-разному общается с разными людьми. Целесообразно обсудить это с участниками тренинга и привести примеры, задавая им ситуации для ролевых игр.

1. Взраст: Как вы говорите с взрослым, с ровесником, с младшим, с ребенком, с любимым человеком?

2. Знание предмета: вы должны очень многое объяснить про оттягивание в защиту человеку, который мало разбирается в футболе; с другом же вы можете просто разделять точку зрения, что «Петров опять выкидывает свои старые штучки».

3. Предикаты: слушая речь человека, вы можете узнать, «видит» ли он вещи, «слышит» ли он, что вы говорите, или он «чувствует» свой путь. Потом вы можете «показать», «рассказать» или позволить ему «схватить» содержание, используя тот же тип предикатов, который использует собеседник («дайте-ка, я обрисую вам это; другими словами, мягко выражаясь»).

4. Для того чтобы убедить кого-то что-то сделать, используют свои знания о нем: его интересы, потребности, слабые места и стратегии (кто выигрывает от того, что ты плачешь? кричишь? дуешься? или от того, что ты самый лучший? кто может помочь тебе начать уважать самого себя и самому заработать себе денег на коробку конфет?).

Упражнение: участники разбиваются на тройки. Первый этап – А пытается убедить Б сделать что-нибудь (потом этим занимаются Б и В, А и В). Отметьте стратегию каждого. Второй этап – проделайте то же самое снова, но на этот раз пусть к каждому ученику применяют его же стратегию! Обсудите результат.

Тема 2: Слушатель – сюжет в коммуникации.

Задачи слушателя – убедиться, что он слышит и понимает то, что говорит собеседник. Надо разъяснить эти три принципа участникам тренинга.

Слушатель может попросить говорящего уточнить информацию:

1. Повторить информацию – «Я не слышал то, что ты сказал, не мог бы ты повторить?»

2. Быть более конкретным – «Кого ты имеешь в виду, говоря «он»? «Когда и как он это сделал»?

3. Сказать другими словами – «Повтори, пожалуйста, по-другому».

Целесообразно предоставить участникам возможность поупражняться, рассказывая им истории и намеренно пропуская слова, мысли и т.д.; затем можно разделить их на пары и пусть они слушают истории и расспрашивают о них друг друга, уточняя полученную информацию.

Надо объяснить участникам, что им необходимо начать задавать вопросы во время теоретических занятий, на уроках, в быту. Целесообразно похвалить их, если они начнут использовать этот навык в своей повседневной жизни.

Тема 3: Слушатель – конгруэнтность в коммуникации.

Если признаки неверbalной коммуникации соответствуют ее содержанию – она конгруэнтна. Слушатель может многое узнать из того, как человек говорит: тон голоса, выбор языка в смысле диалекта или сленга и т.д.; а также из невербального языка: положение тела, дистанция и расположение относительно слушателя, выражение лица (51; 84). Люди реагируют на эти «ключи доступа» независимо от того, осознают они их или нет.

Задача участников тренинга научиться обращать внимание на тон голоса (модуляцию) и невербальный «язык» человека, которого им придется слушать. Кроме того, особенно важно научиться сравнивать невербальные сообщения с вербальными. Конгруэнтны ли они (соответствуют ли друг другу? Если нет, то какому из них слушатель скорее поверит?)

Упражнение 1. Подросткам предлагаю поэкспериментировать с тоном

голоса (модуляцией). Произнести простое предложение или фразу, используя разную модуляцию – например, «иди сюда», «ты видел, что она сделала?» Пусть участники подумают о предложениях, которые можно произносить по-разному, а затем надо дать им возможность выразить множество символов одного предложения, варьируя тон голоса и темп. Можно попробовать поработать с тоном сарказма (73; 135; 149).

Упражнение 2. Ученик невербально играет какое-то отношение (типа нетерпения, восторга, удивления, гнева и т.д.), а остальные наблюдают и отгадывают отношение.

Упражнение 2 а. Предварительно надо приготовить два набора карточек: в одном – отношения типа нетерпения, восторга, удивления, гнева и т.д., а в другом – фразы об ощущениях типа «мне это нравится», «я сержусь», «я счастлив», «мне приятно» и т.д. Ученик выбирает по одной карточке каждого типа и обыгрывает их одновременно. Они могут соответствовать друг другу могут и противоречить. Остальные ученики угадывают, в чем состоит невербальное сообщение и конгруэнтны ли сообщения. Какому из двух они поверят? Почему?

Тема 4: Результат коммуникации.

Поняв сообщение, слушатель может захотеть отреагировать. Тогда он становится говорящим. Ему следует решить не только что и как он хочет сказать, но и какой результат он надеется получить: заключить компромисс, предоставить выбор из разных возможностей, добавить информацию и т.д.

Вот одна из стратегий, которой можно обучить детей. Инструкция:

1. Помня свой конкретный, результат, и в тоже время ...
2. Сохраняя позитивное ощущение, как если бы он уже был достигнут:
3. Продолжая менять свои слова, поведение и т.д.
4. Отмечать реакцию собеседника до тех пор, пока то, что происходит, не придет в соответствие с вашим результатом, или
6. Пока вы не решите прекратить и сделать что-то другое.

Смысл вашего сообщения – в той реакции, которую оно вызывает. Если вам не нравится реакция, поменяйте сообщение!

Упражнение. Предварительно надо разделить учеников на тройки: А – говорящий, Б – слушатель, В – наблюдатель. Говорящий выбирает конкретный результат, (уговорить слушателя куда-то пойти, понять и повторить мысль, рассказать, что он знает о чем-либо и т.д.). Участник Б слушает и реагирует. Наблюдатель следит за происходящим. Говорящий помнит о своем результате и постоянно приводит в соответствие с ним то, что происходит: останавливается, если результат достигнут, или решает, что он не сможет достичь результата. Надо дать ученикам возможность побывать во всех трех ролях. Ведущий обсуждает результаты упражнения и отвечает на вопросы.

Тема 5. Коммуникативная стратегия.

Сначала надо повторить, как говорящий формулирует результат и решает, как его получить; потом начинает коммуникацию и все время помнит о своем результате, замечая реакцию, которую он вызывает и варьируя свои сообщения, пока не добьется желаемой реакции – в это время слушатель предоставляет обратную связь, чтобы дать знать говорящему, все ли уже понятно или нужна еще информация, обращает внимание на тон голоса (модуляцию) и невербальное поведение, проверяя, конгруэнтно ли сообщение или оно смешанное; слушатель также думает о чем-то своем, формирует собственные выводы и результаты, и затем становится говорящим, тогда наступает очередь партнера стать слушателем. Этот процесс продолжается в ту или другую сторону, как теннисная партия, когда игроки подают, принимают и возвращают мяч.

Упражнение «Мячики». Ученики делятся на тройки: наблюдателя и двое, которые будут общаться. У одного мяч с надписью «Говорящий», у другого – с надписью «Слушатель». Наблюдатель действует, как судья, следя, чтобы они соблюдали правила. Если у человека мяч слушателя, он может только задавать вопросы, чтобы уточнить что-либо, или показывать, понима-

ет он или нет. Если он хочет сам что-то сказать партнеру, он должен попросить мяч у говорящего. Говорящий тогда может дать ему мяч или оставить, его у себя до тех пор, пока он не закончит сообщение и/или не достигнет своего результата и не будет готов слушать. Потом они меняются мячами: они продолжают меняться мячами, пока меняются их позиции.

Для начала надо дать подросткам тему («Нужно ли нам изменить время большой перемены»; «Родители очень строгие» и т.д.) – или пусть они начинают самостоятельно. Затем каждому ребенку дается возможность побыть и игроком, и судьей.

Седьмое занятие

Цель занятия – установление благоприятных отношений с людьми.

В некоторой степени мы можем влиять на людей из своего окружения и влиять на то, как они относятся к нам. Комplименты в отношениях. Обсудите со своими учениками, как они себя чувствуют, принимая комплименты, какого рода комплименты они предпочитают, и какого рода комплименты беспокоят их. Поупражняйтесь в ролевых играх, предлагая и принимая комплименты. На сегодня ученикам предписывается выдать три комплимента. Пусть они обязательно обращают внимание на реакцию человека, с которым они говорят. Надо порекомендовать детям, на что нужно обращать внимание при оценке реакции. Посоветовать им изменить способ преподнесения комплимента, если человек чувствует себя стесненно.

Надо порекомендовать подросткам быть активными в отношениях (84; 149; 185). Обсудить их опыт в преподнесении комплиментов. Желательно объяснить, что значит быть активным человеком. Есть люди, которые бездействуют, и есть люди, которые ждут действий от других, чтобы отреагировать. Какие действия предпринимают люди активные: первыми здороваются, просят принять в игру и т.д. Если другие люди могут быть активными, то и участники тренинга могут этому научиться. Пусть они назначают себе по одному часу каждый день, когда они будут вести себя, как активные люди.

Восьмое занятие

Цель занятия – научиться оптимизировать свое психическое состояние.

Успешность и экологичность профессионального самоопределения подростков, развитие коммуникативных способностей и их проявление в жизни и деятельности человека (учащегося, спортсмена) во многом зависит от их психического состояния и способности произвольно регулировать свое состояние (120; 124; 140; 149; 150;). С другой стороны, вполне естественной, что хорошее, продуктивное общение может стать средством оптимизации психического состояния (171).

Несмотря на теоретическую разработанность проблемы (86; 87; 114; 134) и большое количество различных методик психической саморегуляции, на наш взгляд, в наибольшей мере отвечают принципам личностно ориентированного подхода лишь технологии нейролингвистического программирования. Они основаны на системно-структурном анализе деятельности многих выдающихся «коммуникаторов», считаются эффективными и часто достаточно короткими и простыми средствами решения многих проблем обучения и развития как детей, так и взрослых. Это положение и явилось поводом для экспериментального опробования указанных технологий для решения задач нашего исследования.

В индивидуализированном социально-психологическом тренинге мы использовали технику «якорения ресурсных эмоциональных состояний» (51; 52; 84). Мастера своего дела в политике, спорте, искусстве и бизнесе, совершенно справедливо, отмечают Дж. О'Коннор и Дж. Сеймор (122), 'должны уметь входить в «ресурсное» (оптимальное для ситуации) состояние в любой момент. Это основа профессионализма. Столь же важно быстро уметь отключаться. Технология основана на том, что у каждого есть личный опыт, богатый различными эмоциональными состояниями и имеется возможность закрепить этот опыт с помощью «якоря» (условного раздражителя).

Надо объяснить подросткам, что якоря обычно являются внешними.

Звенит звонок будильника, и наступает время вставать. Школьный звонок сигнализирует о конце перемены. Это аудиальные якоря. Красный сигнал светофора означает «Стой!». Кивок головы означает «да». Якоря – это все то, что вызывает эмоциональное состояние, и они являются настолько очевидными и широко распространенными, что люди вряд ли замечают их. Якоря возникают двумя способами. Во-первых, путем повторений. При встрече с повторяющимися случаями, когда красное ассоциируется с опасностью, эта ассоциация закрепляется. Во-вторых (и это значительно важнее), якорь может быть установлен с первого раза, если эмоция является сильной и время выбрано правильно. Повторение требуется только тогда, когда нет эмоциональной вовлеченности. (51; 84).

Это делается в два этапа. Сначала выбирается желаемое эмоциональное состояние, затем его ассоциируют со стимулом или якорем так, чтобы можно было по желанию вызвать его в любой момент. Спортсмены используют талисманы на счастье, чтобы включить свое мастерство и выносливость.

Использование ресурсных состояний с помощью якорей – это один из наиболее эффективных способов изменять свое состояние и состояние других людей. Ресурсные состояния – это ключи к высшему мастерству. Механизм этого явления основан на условнорефлекторном обусловливании. «Якорение» ресурсов заключаются в следующем. Приводятся шаги для переноса положительных эмоциональных ресурсов из прошлого переживания в настоящую ситуацию, в которой человек хочет иметь к ним доступ.

Упражнение 1. Инструкция: «сядьте удобно в кресло или встаньте там, где вы могли бы рассмотреть процесс, будучи не вовлеченным. Подумайте о какой-нибудь конкретной ситуации, в которой вы хотели бы быть другими, по-другому чувствовать себя или по-другому реагировать. Затем выберите особенное эмоциональное состояние из тех многих, которые вы переживали в своей жизни, к которому каждый из вас больше всего хотел бы иметь доступ в данной ситуации. Это может быть любое ресурсное состояние: уверен-

нность, юмор, храбрость, настойчивость, креативность – все, что интуитивно приходит в голову как наиболее подходящее. Когда каждому из вас станет понятно, в каком ресурсе вы нуждаетесь, начинайте искать тот конкретный случай в вашей жизни, когда у вас был этот ресурс. Отмечая примеры, приходящие вам в голову, выберите тот, который кажется вам наиболее отчетливым и интенсивным».

Когда вы уже вспомнили конкретный случай, реальный или вымышленный, вы готовы перейти к следующему шагу, на котором необходимо выбрать якоря, которые воспроизведут эти ресурсы тогда, когда вы захотите.

Якоря могут быть любой модальности. Кинестетический якорь это не-которое ощущение, запах или вкус. Сжимание большого и указательного пальцев или какое-нибудь особое сжимание кулака работает хорошо в качестве кинестетического якоря. Необходимо быть предусмотрительным, выбирая якорь – это, что-то такое, что можно бы делать, будучи незамеченным. Аудиальным якорем может быть слово или фраза, которую человек произносит про себя. Не имеет значения, какое слово или фразу выбрать, лишь бы они были созвучны ощущениям. Способ, которым это говорят, используемый особенный тон голоса будут иметь столь же сильное воздействие, как и сами слова и фразы. Надо сделать их характерными и запоминающимися. Например, если «уверенность» – это то ресурсное состояние, которое хотят закрепить с помощью якоря, то можно сказать себе: «Я чувствую себя все более и более уверенным», – или просто: «Уверенность». Используется уверенный тон голоса. Он должен соответствовать проблемной ситуации.

В качестве визуального якоря можно выбрать символ, или воспоминание о том, что подросток видел, когда действительно чувствовал себя уверенным. Если выбранный образ является особым и помогает вызывать ощущение уверенности, то он будет работать. Когда якорь уже выбран в каждой репрезентативной системе, следующий шаг заключается в том, чтобы пережить это ощущение уверенности путем живого воссоздания ресурсной

ситуации. Надо шагнуть вперед или пересесть в другое кресло в то время, как вы полностью войдете в это переживание. Помещение различных состояний в различных местах пространства помогает отчетливо разделить их.

Наконец, надо подумать о будущей ситуации, в которой, вероятно, понадобится это ресурсное состояние. Что вы можете использовать в качестве сигнала, который даст вам понять, что вы нуждаетесь в этом ресурсе? Найдите (в памяти или вообразите) самую первую вещь, которую вы видите, слышите или ощущаете, и которая дает вам знать, что вы именно в такой ситуации. Сигнал может быть внешним или внутренним. Например, особенное выражение лица или чей-то необычный тон голоса будут внешними сигналами. Начало внутреннего диалога будет внутренним сигналом. Если вы понимаете, что способны выбирать, как себя чувствовать, то это понимание само по себе является ресурсным состоянием. Оно также будет прерывать привычную закрепленную реакцию. Стоит зажечь это знание на выбранный сигнал, и он действует далее, как напоминание о том, что вы можете выбирать свои ощущения.

Спустя некоторое время, если вы будете продолжать использовать якорь, сигнал сам станет якорем, чтобы ощутить себя в ресурсном состоянии. Ниже приведена краткая запись основных шагов данного процесса (по 122).

Для якорения ресурсных состояний необходимо:

1. Идентифицировать ситуацию, в которой человек нуждается в ресурсах.
2. Идентифицировать необходимый ему особенный ресурс, например, уверенность.
3. Убедиться в том, что ресурс действительно является подходящим, задав себе вопрос: «Если бы у меня был этот ресурс сейчас, воспользовался бы я им в действительности или нет?» Если да, надо продолжать. Если нет, надо вернуться к шагу 2.
4. Необходимо вспомнить случай в своей жизни, когда в личном опыте был этот ресурс.
5. Надо выбрать якоря, которые подросток собирается использовать в каждой из трех основных репрезентативных систем: то, что он видит, слышит и ощущает.
6. Необходимо

перейти на другое место и в своем воображении вернуться полностью в переживание ресурсного состояния. Надо пережить его снова. Когда оно достигнет пика, необходимо изменить состояние и выйти из него. 7. Надо пережить свое ресурсное состояние, и в тот момент, когда оно достигнет своего пика, присоединить три якоря. Желательно продержать это состояние столько времени, сколько подросток хочет, затем изменить состояние. 8. Необходимо испытать ассоциацию, включив якоря и убедившись, что это состояние действительно достигнуто. Если субъект остается неудовлетворенным, можно повторить шаг 7. 9. Надо идентифицировать тот сигнал, который дает знать, что ребенок попал в проблемную ситуацию, и хотел бы использовать якорь.

В заключение надо отметить достаточно тесную двустороннюю связь между характером психического состояния и качеством коммуникации (52; 103; 140; 171). А также между уровнем психической напряженности и эффективностью деятельности в том числе ,видимо , и коммуникативной (149)

Девятое занятие

Цель: Диагностика и развитие волевого качества настойчивости при произвольной задержке дыхания. Ознакомление с теоретико-методическими основами волевой тренировки, стимуляция самовоспитания волевых качеств.

Воля – сознательная саморегуляция субъектом своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели. Это созданные субъектом дополнительные побуждения к внешним или внутренним действиям, обладающим недостаточной мотивацией. Волевые действия выполняя два взаимосвязанные функции – побудительную и тормозную. Воля это способность человека действовать в направлении достижения сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Непроизвольное поведение основывается на привычках и регулируется ситуацией, в то время как волевое поведение может осуществляться и вопреки привычке, вопреки импульсивному побуждению, и поэтому оно

связано с усилием. В психологии саморегуляция деятельности человека в затрудненных условиях обычно связывается с проявлениями воли. И это правильно. Но в подобных ситуациях находят свое выражение не только воля, но и личность человека в целом. Чтобы вычленить функции ведущих психических компонентов саморегуляции, необходимо проанализировать препятствия и трудности, с которыми сталкивается человек, и с учетом установленных особенностей изучить психологические механизмы их преодоления. В этом отношении многообещающей моделью является спортивная деятельность, в которой затрудненность действий спортсменов достигает предельно возможных величин.

В учебной и специальной литературе по общей психологии термины «препятствия» и «трудности» не получили четких разграничений. Принято деление на внешние и внутренние препятствия, при котором первые понимаются как объективные явления, а вторые – как субъективные. О трудностях же говорится вскользь и, как правило, в значении внутренних препятствий.

Говорится о препятствиях (внешних и внутренних) различной степени сложности, где трудностям отводится роль лишь количественной характеристики препятствия. Препятствия – объективные условия внешней среды и деятельности, мешающие достижению цели в процессе решения двигательной задачи. Ими являются материальные преграды (вес штанги, длина дистанции, встречный ветер, сопротивление противника и т.д.), вызывающие противодействие физических сил при выполнении упражнений сбивающие факторы (случайная неудача, чрезмерная стимуляция спортсмена, необъективное, пристрастное судейство и др.), создающие угрозу личности спортсмена в успешном выполнении двигательных действий и своей безопасности. Трудности – своеобразные внутренние сопротивления (помехи), возникающие на почве относительного несоответствия энергетических и/или информационных ресурсов спортсмена требованиям выполнения упражнений. Они подразделяются на деятельностные и личностные. Деятельностные трудности

создаются в состоянии операционной напряженности (150) при преодолении сопротивления физических сил, действующих непосредственно на тело и организм человека, и имеют две основные разновидности: физические, противодействующие выполнению упражнений продолжительное время с нужной интенсивностью и скоростью («мало силы», «не хватает выносливости», «надо быстрее»), и технические, мешающие правильному согласованию движений во времени и пространстве («не знаю», «плохо представляю», «не чувствую», «не умею»). Личностные трудности возникают в ситуациях преобладания эмоциональной напряженности (Н.И. Наенко). Они осложняют движения спортсмена опосредованно: через ухудшение его психического состояния, в одних случаях - в сторону понижения побудительной силы мотивов: «устал», «страшно», «не уверен» (угнетающие трудности), в других – через уменьшение эффективности когнитивных процессов: «очень волнуюсь», «тороплюсь», «злюсь» (возбуждающие трудности).

Сознательная саморегуляция в спорте осуществляется с помощью самовоздействий личности, большей частью верbalного характера, различающихся по своим психологическим механизмам. Один из них является опосредсованным, ибо адресуется к подготовительной фазе волевого действия и мобилизует энергию косвенным путем, через изменение содержания исходных мотивов. Он обеспечивает побудительную функцию в управлении своим внутренним миром. Другой механизм — непосредственных самовоздействий — мобилизует энергию по прямому указанию личности, без перестройки наличных мотивов. Он реализует принудительную функцию в саморегуляции действий и поступков преимущественно во внешней среде (64; 68).

Способность к волевому поведению у ребенка вначале вырабатывается в процессе выполнения требований и просьб старших, а затем, когда это становится привычным, он начинает выполнять собственные требования к самому себе, подавляя нежелательные импульсы. Навыки волевого поведения

могут развиваться только при известной самостоятельности ребенка, когда он сам ставит себе цель и выбирает способы ее достижения.

Методика: диагностика и развитие волевого качества настойчивости при произвольной задержке дыхания.

Оборудование: секундомер, протоколы.

Единицы измерения: секунды, проценты.

Ход тестирования. Процедура тестирования состоит из двух частей. В первой, части делается по 3 попытки в каждом из 2-х вариантов метода, где измеряется «t» - субъективного ощущения наступления дискомфорта при произвольной задержке дыхания на вдохе и выдохе. Время фиксируется от начала задержки дыхания и до малейшего ощущения дискомфорта. Подросток держит секундомер в руке циферблатом обращенным к ладони. При ощущении дискомфорта он останавливает секундомер и, не глядя на циферблат, показывает «экспериментатору», который ведет протокол. Данные попыток не сообщаются испытуемому до конца тестирования. Аналогично проделывается в остальных 2-х попытках, а затем тоже на выдохе.

Во второй части тестирования испытуемый проходит аналогичную процедуру, но теперь измеряется время «T max» от начала задержки дыхания и до того момента, когда он уже не может продолжать задерживать дыхание. После этого находится «t» среднее и вычисляется волевой компонент (ВК) по формуле: $ВК = (1 - t \text{ср.} / T) \times 100\%$ и рассчитывается средний показатель ВК из трех вариантов.

Для большего проявления волевых качеств и их тренировки можно использовать различные мотивирующие средства. Например, соревновательный метод в личном и командном вариантах (150).

10 занятие – заключительное

Цель занятия – закрепить полученные навыки и умения самораскрытия и самоанализа, подвести итоги работы группы, оказать психологическую поддержку участникам, ответить на все возникшие вопросы.

Рекомендации ведущему. Одно из основных положений, которое должны понять и усвоить участники, заключается в том, что в жизни каждого из нас следует ориентироваться не на других, а на уровень развития своих способностей. Не стоит ни думать, ни говорить: «Он более добрый, чем я», лучше: «Я сегодня немного добрее, чем был вчера».

Всегда найдется человек, который в чем-то превосходит нас. Он или умнее, или бескорыстнее и т.д. Что тогда? Чувство неполноценности, зависть или злоба? Но зачем портить себе жизнь? Не лучше ли радоваться тем изменениям, которые происходят в нас самих, праздновать очередное собственное личностное достижение.

Этим занятием завершается тренинг, поэтому нужно организовать обсуждение всех возникающих вопросов для того, чтобы у участников не осталось не разрешенных проблем, которые возникли во время работы группы.

Содержание занятия (упражнения)

1. «Твое лучшее качество»

«На этот раз традиционное приветствие в начале занятия мы проведем в виде светского приема. Все члены группы, свободно передвигаясь по комнате, должны подходить друг к другу и обмениваться комплиментами, т.е. подчеркивать лучшее качество партнера, которое вы в нем видите и цените больше всего. Не надо торопиться. Желательно, чтобы каждый участник обратился ко всем членам группы».

Комментарий. Для этого этюда необходимо отвести достаточное время, чтобы все участники смогли подойти друг к другу. Не забудьте подобрать соответствующее музыкальное сопровождение.

2. «Привет, Индивидуальность!»

Продолжение процесса активного группового общения.

Только сейчас во время беседы с партнером вам нужно поговорить об индивидуальности друг друга. Желательно вспомнить о той индивидуальной черте, которую сам человек выделил на первом занятии. Если вы не помните

этой индивидуальной черты партнера, вам следует извиниться, а затем обязательно поделиться своими представлениями о его своеобразии».

Комментарий. Во время этого этюда у участников должна быть возможность свободного передвижения.

3. «Прокуроры и адвокаты»

«Один из членов группы на некоторое время, становится «обвиняемым». Он садится на отдельный стул. С левой стороны от него в один ряд садится половина участников, которые выступают в роли «прокуроров». Их основная задача - найти слабые стороны «обвиняемого».

«Прокуроры» могут выдвигать свои обвинения либо коллективно, когда от имени группы выступает один представитель, выражающий общее мнение после обсуждения всех поступивших предложений, либо индивидуально. Другая половина группы (сидящая с правой стороны от «обвиняемого») выступает в роли «адвокатов», основная задача которых указать присутствующим на положительные, сильные стороны «обвиняемого». Эта группа также может работать либо коллективно, либо индивидуально. Задача участников активно отнесись к личности «обвиняемого», помочь ему еще раз более полно осознать как свои слабые, так и сильные стороны.

После высказываний «прокуроров» и «адвокатов» у «обвиняемого» есть право задать любой из сторон вопросы, если ему что-то не понятно в «обвинениях» или в «доводах защиты».

Комментарий. Эту процедуру могут пройти все участники, но только по их собственному желанию. Время для высказываний той и другой стороны не ограничено. При смене «обвиняемого» группы меняются ролями. Участник, выступивший на процессе в роли «обвиняемого», возвращается в ту группу, из которой он уходил.

4. «А что дальше?»

«Теперь обсудим ваши перспективные цели и те конкретные шаги, которые вы намерены предпринять для их осуществления. У каждого из вас

есть 3-4 мин для того, чтобы рассказать об этом всей группе. Члены группы могут задавать вопросы, конкретизировать цели, помогать в определении шагов по их достижению. Главная задача – составить определенную программу ваших действий на ближайшее будущее» (135).

5. «Кто Я?»

«Возьмите ваш лист бумаги, на котором уже есть ответы на этот вопрос. Подумайте, как еще вы могли бы ответить на него сегодня. Может быть вы что-то хотели добавить, а написанное ранее изменить или совсем убрать. Все в ваших силах, вы вправе сделать это. У вас есть 3 мин. Отвечайте на вопрос «Кто Я?»

Затем мы приступим к обсуждению ваших ответов. Каким вы представляете себя? Что главное увидели и подчеркнули в себе? Как изменился ваш взгляд на самого себя от занятия к занятию? От чего вам пришлось отказаться? Почему? Что новое вы заметили в себе самом во время тренинга?»
Группа проводит обсуждение.

Комментарий. Свои записи участники могут оставить у себя.

6. Анкетирование «Обратная связь»

Подведение итогов.

В конце занятия подводятся итоги. Затем каждый участник отвечает на вопросы, возникающие у других членов группы.

И в заключение каждому из участников тренинга дается пожелание:

МУЖЕСТВА - изменить то, что можно изменить в себе,

СМИРЕНИЯ - принять то, что изменить в себе невозможно,

РАЗУМА - чтобы отличить одно от другого (135).

Выводы по второй главе

1. Разработанный нами тренинг по формированию у подростков готовности к профессиональному самоопределению состоит из трех частей. Первая направлена на личностное развитие тех психических процессов и функций, которые играют существенную роль в формировании указанной готовности (свойства личности и волевые качества, субъективный опыт, связанный с общением и учением). Вторая часть ориентирована на развитие коммуникативных способностей: эмпатии, гибкости и активности в общении, а также умения соотносить собственные способности и требования профессии. Третья часть тренинга направлена на развитие способностей к самоконтролю и саморегуляции психического состояния и волевого качества настойчивости.
2. В тренинге предлагается использовать два направления индивидуализации. Первое основано на результатах диагностики личностных свойств школьников по тесту Р. Кеттелла. Второе связано с исходным уровнем интересов и склонностей подростков в мире профессий. Эти факторы могут выступать как признаки коммуникативных задатков. При низких оценках по этим факторам, упражнения (тренировка) направлены на развитие умений, компенсирующих проявление этих черт по формированию у подростков готовности к профессиональному самоопределению.
3. Собственно личностно ориентированный подход основывался на использование субъективного опыта: способы обучения и общения подбирались по характеру склонностей подростков, их предпочтения, с опорой на ведущие репрезентативные системы. Оптимизируя психическое состояние можно повысить продуктивность деятельности и общения, а оптимизация общения, как правило, улучшает психическое состояние школьника.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТРЕНИНГА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

3.1. Результаты констатирующего эксперимента

В течение двух лет был проведен цикл обследований учащихся 8-х классов школы № 86, в которых принял участие в общей сложности 227 человек (92 девушки и 135 юношей в возрасте 13-14 лет). Использовалось собеседование и личностное тестирование. В ходе обследования были выявлены степень информированности, профессиональная направленность, структура интересов, уровень общительности и эмоциональной устойчивости и стиль саморегуляции деятельности учащихся. Результаты обследования показаны в таблице 3.

Приведенные данные свидетельствуют о следующем. По результатам первого обследования практически все испытуемые характеризуются недостаточной информированностью о ситуации на рынке труда, мире профессий и путях их получения. Треть опрошенных (34,7 %) уже выбрали профессию, которую они хотели бы освоить после окончания школы. При этом, у 15,7 % подростков наблюдалось рассогласование профессиональных намерений и профессиональных интересов. Подавляющее большинство опрошенных (95,9 %) имели выраженные интересы и склонности к определенным типам профессий (по методике Е.А. Климова, 77).

Однако, лишь у 15,4 % школьников выявлено практическое согласование профессиональных склонностей к определенным типам профессий, интересов к определенным видам деятельности и учебным предметам. У 34,7 % опрошенных проявились рассогласование профессиональных склонностей и структуры интересов. У 13,2 % опрошенных школьников, имело место рассогласование профессиональных склонностей и личностных особен-

ностей, что согласно литературным данным и нашему опыту в будущем может привести к потере интереса и снижению успешности обучения по избранной специальности.

Таблица 3

Результаты исследования уровня профессионального
самоопределения школьников 8 классов (%)

Показатели	1	2	3	4	5	6	7
2001	5,5	34,7	13,2	95,9	12,3	13,2	23,2
2002	5,3	23,6	15,7	93,3	34,7	23,6	22,7
Δ	0,2	11,1	- 2,5	2,6	- 22,4	- 10,4	0,5
T	0,27	2,76	1,39	0,08	4,32	3,89	0,19
P	> 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05	< 0,01	< 0,01	> 0,05

Примечание: 1. Информированность о ситуации на рынке труда, мире профессий и путях их получения. 2. Количество подростков, выбравших профессию, которую они хотели бы освоить после окончания школы. 3. Рассогласованность профессиональных намерений и профессиональных интересов. 4. Наличие выраженных интересов и склонностей к определенным типам профессий. 5. Рассогласованность профессиональных склонностей и структуры интересов. 6. Рассогласованность профессиональных склонностей и личностных особенностей. 7. Наличие профессионально важных качеств

Результаты тестирования показали, что лишь 23, 2 % опрошенных в достаточной степени обладают качествами, необходимыми для успешного обучения в профессиональных учебных заведениях.

Результаты аналогичного тестирования проведенного через год показали наличие в основном отрицательных тенденций по всем изучавшимся показателям. При этом различия по трем из семи показателей статистически досто-

верны. Это позволяет заключить, что на треть уменьшилось количество учащихся 8 классов, уже выбравших профессию, которую они хотели бы освоить после окончания школы ($p < 0,05$). Примерно настолько же увеличилось количество подростков, проявивших рассогласование профессиональных склонностей и структуры интересов ($p < 0,01$). И, наконец, более чем в два раза увеличилось количество восьмиклассников, имевших рассогласованность профессиональных склонностей и личностных особенностей ($p < 0,01$).

Кроме того, результаты повторного тестирования показали наличие более или менее выраженной тенденции к снижению уровня остальных четырех изучавшихся показателей. Это информированность восьмиклассников о ситуации на рынке труда, мире профессий и путях их получения, рассогласованность профессиональных намерений и профессиональных интересов, наличие выраженных интересов и склонностей к определенным типам профессий, наличие профессионально важных качеств, необходимых для успешного обучения в профессиональных учебных заведениях.

Анализ полученных результатов по типам профессий показал следующее. Большинство школьников имели склонности к профессиям типа «Человек–техника» (28,5%). Среди них подавляющее большинство (97,1%) мальчиков. Несколько меньшее количество подростков было ориентировано на профессии типа «Человек–знаковая система» (26,8%). Среди них девочек было 36,4%, а мальчиков – 63,6%, т.е. почти вдвое больше. К профессиям типа «Человек–природа» проявили склонности 18,7% подростков. Среди них девочек было 43,5%, а мальчиков лишь немного больше – 56,5%. К профессиям типа «Человек–художественный образ» имели склонности 16,3 % обследованных восьмиклассников. Среди них девочек было 75%, а мальчиков всего 25%, т.е. втрое меньше. И, наконец, к профессиям типа «Человек–человек» проявили склонности всего 9,8% школьников подросткового возраста. Видимо, естественно, что среди них было 75% девочек и лишь 25% мальчиков.

Оценка выраженности компонентов готовности к профессиональному

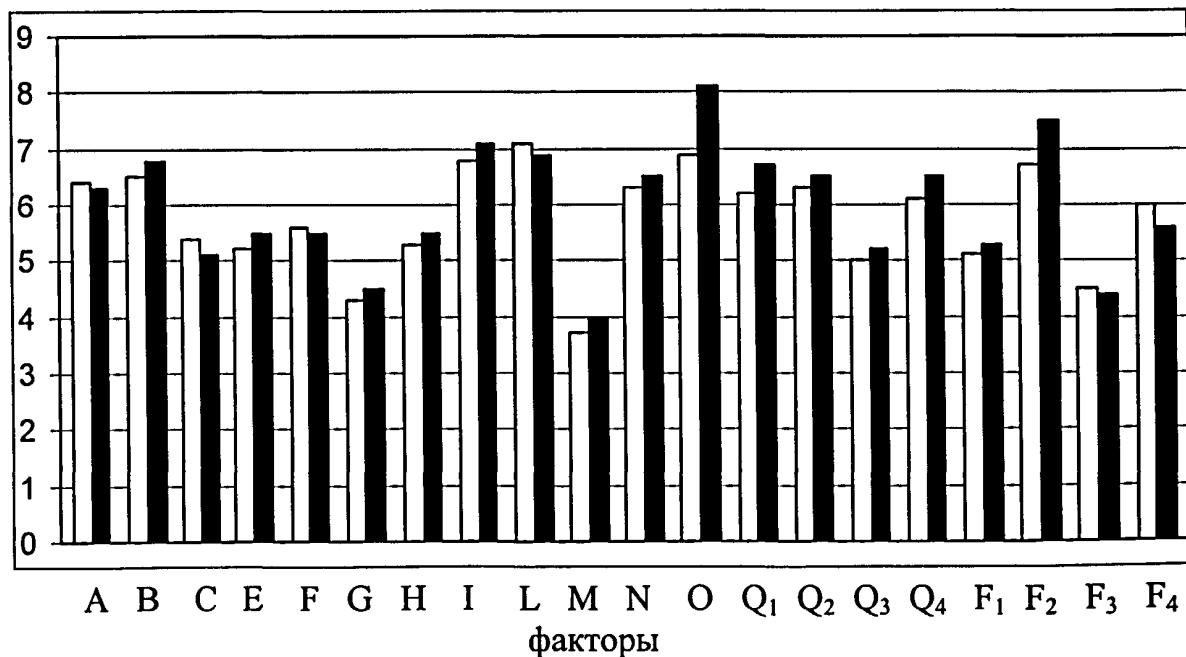
самоопределению школьников проводилась экспертами учителями, работающими с детьми по следующей шкале:

- 1 баллов – очень низкая готовность;
- 2 балл – низкая готовность к профессиональному самоопределению;
- 3 балла – средняя готовность к профессиональному самоопределению.
- 4 балла – достаточная готовность;
- 5 балла – балла высокая готовность.

Индивидуальные особенности личности школьников, использовавшиеся в тренинге для индивидуализации тренинга по степени выраженности компонентов готовности к профессиональному самоопределению, оценивались по тесту 16 PF Кеттелла (172) и по ведущей (предпочитаемой) репрезентативной системе (51; 52; 84; 122).

Групповые результаты тестирования особенностей личности школьников подросткового возраста представлены на гистограмме 1.

Стены



Гистограмма 1. Личностные особенности подростков по тесту Р. Кеттелла
Услов. обозначения: □ - контрольная группа; ■-экспериментальная группа.

Дифференцированный анализ полученных данных показал следующее. По фактору А для группы характерна средняя оценка, что определяет в меру выраженную как доброта, сердечность, так и обособленность, отчужденность испытуемых. Индивидуальные данные свидетельствуют о наличии в группе пятерых подростков с явно выраженными такими характеристиками, как легкость в общении, эмоциональность и мягкосердечность, открытость и доверчивость, гибкость и адаптивность, экспрессивность и беззаботность. Эти характерологические свойства входят в коммуникативный блок и содействуют эффективному общению. Наряду с этим, 4 подростка имели низкие баллы по фактору А. Эти ребята характеризовались сдержанностью, сухостью, скрытностью и подозрительностью, ригидностью и упрямством, тревожностью и осторожностью. Такие свойства обычно препятствуют общению.

По фактору В средняя групповая оценка приближается к границе высоких значений (7) и свидетельствует о хорошем уровне интеллектуального развития. Индивидуальные данные свидетельствуют о том, 6 подростков имели показатель более 7 стен, что свидетельствует о высоком уровне интеллекта. И еще 7 школьников имели оценку 7 стен, т.е. были близки к высоким оценкам интеллекта. Подростков с низкими оценками по этому фактору в группе не оказалось, а на границе с низкими оценками были 3 школьника.

Фактор С характеризует способность человека управлять своими эмоциями и настроением и, что особенно важно, находить им адекватное объяснение и реалистичное выражение. Фактор отражает способность адекватно разряжать свои импульсы в конкретный момент, а не способность хорошо планировать свою жизнь, измеряет что-то похожее на силу “Я”. Хотя балл класса по фактору С входит в категорию средних оценок, налицо значительные индивидуальные различия между подростками. Низкие оценки (1-3 балла) имели 4 школьника. Они характеризуются, как неспособные контролировать эмоции и импульсивные влечения. У них снижен эмоциональный контроль, часто снижено (отсутствует) чувство ответственности, отмечается ка-

приность. Внутренне школьник чувствует себя уставшим, неспособным справиться с жизненными трудностями. У них вероятна низкая эмоциональная устойчивость, склонность к расстройству сна, психосоматические жалобы, подверженность эмоциональной нестабильности.

Высокие оценки по фактору С (более 7 баллов) имели 2 школьника. Такие оценки свойственны лицам эмоционально зрелым, смело смотрящим в лицо фактам, спокойным, уверенным в себе, постоянным в своих планах и привязанностях. Для них характерна высокая эмоциональная устойчивость. На вещи смотрят реалистично, хорошо осознают требования действительности. Не скрывают от себя собственные недостатки, не расстраиваются из-за пустяков. Способны следовать нормам и правилам поведения. Высокий уровень фактора позволяет адаптироваться даже при психических расстройствах. Можно отметить, что еще 5 детей имели 7 баллов по фактору С. Им, хотя и в меньшей степени также присуща хорошая эмоциональная устойчивость.

По фактору Е школьников с низкими оценками оказалось 3 человека. Такие оценки свидетельствуют о том, что ребенок послушен, конформен, не умеет отстаивать свою точку зрения, покорно следует за более сильным. Уступает дорогу другим. Не верит в себя и в свои способности, поэтому часто оказывается зависимым, берет на себя вину. Успешность же обучения высокая во всех возрастных группах.

Высокие оценки по фактору Е получили тоже 3 ребенка. Это свидетельствуют о властности, стремлении к доминантности, самостоятельности, независимости, игнорировании социальных условностей и авторитетов. Такие дети действуют смело и энергично. Отстаивают свои права на самостоятельность, требуют проявления самостоятельности от окружающих. Не признают над собой власти. В конфликтах обвиняют других.

По фактору F у наших испытуемых групповой балл оценивался как средний. Индивидуальные данные представляют значительно больший интерес. Высокие оценки имели 7 подростков. Это свидетельствуют о жизнерадо-

стности и импульсивности, беспечности и веселости, разговорчивости и подвижности. Такие дети энергичны, социальные контакты для них эмоционально значимы. Они экспансивны, искренни в отношениях между людьми. Эмоциональность и динамичность общения приводят к тому, что такой ребенок часто становится лидером и энтузиастом групповой деятельности, он верит в удачу.

Низкие оценки по фактору F имели 6 школьников. Это свидетельствуют о благородстве, осторожности, рассудительностью, молчаливостью. Таким детям свойственно все усложнять, некоторая озабоченность, пессимистичность в восприятии действительности. Такие дети беспокоятся о будущем, ожидают неудач. Ожидаящим такие дети кажутся скучными, вялыми и чрезмерно чопорными.

В целом, считает Д.Я. Райгородский (139), оценка по фактору F отражает эмоциональную окрашенность и динамичность общения.

Хотя общегрупповой балл по фактору G попадает, как и по другим факторам в зону средних, его можно определить как близкий к низким оценкам. В результате этого по этому фактору с низкими оценками оказалось 8 школьников. Человек, имеющий низкую оценку по фактору G, склонен к неестественному, легко бросает начатое дело. Ленивый, недобросовестный, эгоистичный, с низким моральным контролем. Презрительно относится к моральным ценностям, способен на обман и нечестность. Низкие оценки по фактору бывают у асоциальных психопатов, правонарушителей и лиц с низкими моральными качествами.

Детей с высокими значениями по фактору G в нашем классе не оказалось. Три школьника имели оценки пограничные с высокими. Для высоких значений фактора G характерны такие черты, как чувство ответственности и долга, стойкость моральных принципов. Люди, имеющие такие высокие значения фактора, точны и аккуратны в делах, во всем любят порядок, правил не нарушают, выполняют их буквально даже тогда, когда правила кажутся пус-

той формальностью. Хороший самоконтроль, стремление к утверждению общечеловеческих ценностей.

Высокие оценки по фактору Н свидетельствуют о стрессовой устойчивости, невосприимчивости к угрозе, смелости, решительности, тяге к риску и острым ощущениям. Однако эти люди невнимательны к деталям, игнорируют сигналы опасности, тратят много времени на разговоры. Трудности в общении не испытывают. Склонны активно общаться, вступать в контакт с лицами противоположного пола. Не теряются при столкновении с неожиданными обстоятельствами. Быстро забывают о неудачах. Лиц с высокими показателями фактора часто выбирают лидерами в группах, где деятельность связана с соперничеством и риском. Таких детей в нашем классе оказалось 5 человек.

Для личности с низкой оценкой по фактору Н характерна неустойчивость поведения в стрессовых ситуациях. Имеет сверхчувствительную нервную систему, остро реагирует на любую угрозу. Такие индивиды считают себя крайне робкими, неуверенными в своих силах, терзаются необоснованным чувством собственной неполноценности. Медлительны, сдержанны в выражении своих чувств. Больших компаний избегают (139). Таких детей в нашем классе оказалось 6 человек.

Групповая оценка подростков нашего класса по фактору I была выше среднего уровня. И соответственно школьников с высокими оценками по этому фактору было большинство – 12 человек. Высокая оценка по фактору I является показателем чувствительности, мягкости, мечтательности, утонченности, образцового, художественного восприятия мира. Эти лица не любят «грубых людей» и «грубую работу». Обожают путешествия, обладают богатым воображением, эстетическим вкусом. Художественные произведения больше влияют на их жизнь, чем реальные события. В поведении проявляют черты театральности, иногда – тревожности. Высокие оценки по фактору имеют художники, артисты, музыканты.

Низких оценок по фактору I, характерных для лиц мужественных, эмоционально стабильных, суровых, практических, реалистичных, которые больше верят рассудку, чем чувству, у которых в отношении к окружающим возможна жесткость, стремление направлять группу по «правильному» реалистическому пути, которые скептически относятся к гуманитарным наукам и созданию духовных ценностей, среди подростков нашего класса не оказалось.

Среднегрупповой балл класса по фактору L также, как и по предыдущему фактору был несколько выше среднего уровня. Детей с высокими оценками по фактору L оказалось 9 человек. Это свидетельствует, что они с самого начала ко всем лицам подходят с предубеждениями, настороженно. Ищут везде подвоха. Никому не доверяют. Считают своих друзей способными на нечестность, с ними не откровенны. В коллективе держатся обособленно, завидуют успехам других людей. Считают, что их недооценивают. В отношениях с людьми настойчивы, но раздражительны, не терпят конкуренции. У них завышена самооценка. Часто проявляют мнительность, подозрительность, осторожность. Чаще всего не заботятся о других.

Лиц с низкой оценкой по фактору в классе было 3 человека, и еще 3 ребенка имели оценки «ниже среднего». Человек с низкой оценкой по фактору считает всех людей добрыми и хорошими. Откровенно рассказывает о себе даже малознакомых людям, легко доверяет им свои сокровенные мечты и материальные ценности. Самооценка реалистична. В коллективе такой ребенок уживчив, весел, доброжелателен. Не завистлив, проявляет искреннюю заботу о своих товарищах, не стремится выделиться, обратить на себя внимание. Возникающие отрицательные эмоции быстро угасают. По роду занятий высокий уровень фактора характерен для администраторов, летчиков, юристов. Низкий уровень – для спортсменов, канцелярских работников, работников сферы услуг (18; 172; 187).

Групповая оценка по фактору М была ниже среднего. Высокая оценка

характерна для лиц с богатым воображением, фантазеров, погруженных в себя, витающих в облаках. Для них характерен аутизм, они эксцентричны, своеобразны, ориентированы на собственные желания. Самобытное мировоззрение, мечтательность, творческое воображение, неповторимая манера поведения, игнорирование общепризнанных норм. Из-за направленных на себя интересов чаще всего такие люди отвергаются группой. Среди таких лиц есть немало людей одаренных. Средние оценки по фактору имеют художники, музыканты, писатели. Детей с высокими оценками по фактору М в классе было 6 человек.

Низкие оценки по фактору М свойственны лицам зрелым, уравновешенным, здравомыслящим, трезво оценивающим обстоятельства и людей. Они обычно следуют требованиям объективной реальности и общепризнанным нормам поведения. Добросовестны. Однако в неожиданных нестандартных ситуациях им часто не хватает воображения и находчивости. Детей с низкими оценками по фактору М в классе было 12 человек, т.е. более 50 %.

Лица с высокими оценками по фактору N характеризуются искусственностью, утонченностью, расчетливостью, принципиальностью. Не поддаются эмоциональным порывам. Держатся корректно, вежливо, отстраненно, несколько амбициозно. Ко всему подходят разумно. Хитро и умело строят свое поведение. Скептически относятся к лозунгам и призывам. Склонны к интригам. В общении мягки, вежливы, следят за речью и манерами. В нашем классе 8 детей имели высокие оценки по фактору N.

Низкие оценки по фактору N свидетельствуют о грубости, бес tactности, прямолинейности. Это обычно открытые, наивные люди. Общительные, компанейские. Плохо понимают мотивы поведения окружающих. Все принимают на веру, легко загораются общими увлечениями. Сентиментальны, чувствительны; спонтанны. Не умеют хитрить и ловчить, ведут себя естественно, просто и грубовато. Низкие оценки по фактору N имели 3 школьника.

Групповая оценка по фактору О была выше среднего и едва не дости-

гала высокого уровня.. Лица с высокими оценками по фактору О неизменно чем-нибудь озабочены, всегда подавлены, тревожны, тяготятся дурными предчувствиями. Склонны к самоупрекам, самообличению, недооценивают свои возможности. Принижают свою компетентность, знания и способности. В обществе чувствуют себя неуверенно и неуютно. Держатся излишне скромно, замкнуто и обособленно. В нашем классе 9 детей имели высокие оценки по фактору О.

В нашей экспериментальной группе 1 подросток имел низкую оценку по фактору О. Такие оценки характерны для лиц веселых, жизнерадостных, довольных жизнью, уверенных в своих успехах и своих возможностях. Живо откликаются на все происходящие события. Находят интерес в повседневной жизни. Нечувствительны к неодобрению группы, и тем самым могут вызвать к себе антипатию.

Фактор Q₁. Лица с высокими оценками по этому фактору имеют разнообразные интеллектуальные интересы, стремятся быть хорошо информированными по поводу научных и политических проблем, но никакую информацию они не принимают на веру. Радикальны. Ко всему относятся скептически, не доверяют авторитетам. Легко меняют свою точку зрения, спокойно воспринимают новые идеи и перемены. Отличаются критичностью мышления, терпимостью к неясностям (139). В нашем классе 5 детей имели высокие оценки по фактору Q₁.

Низкие оценки по фактору Q₁ характерны для консервативных, ригидных людей, не любящих перемен. Это лица устоявшихся мнений, норм и правил. Все новое они встречают в штыки, потому что оно кажется им абсурдным и бессмысленным. Склонны к преувеличениям, морализации и наставлениям. Весь вред, по их мнению, происходит от людей, которые нарушают традиции и принципы. Среди наших школьников 6 человек имели низкие оценки по фактору Q₁.

Фактор Q₂ Лица с высокими оценками по данному фактору самостоя-

тельны, независимы, предпочитают все делать сами. Для них характерна самодостаточность. Сами принимают решения, добиваются их исполнения, сами несут ответственность. Они готовы пожертвовать любыми удобствами, только бы сохранить свою независимость. В своих действиях и поступках не считаются с общественным мнением. Нельзя сказать, что они не любят людей, просто не нуждаются в их одобрении и поддержке. В нашем классе 5 детей имели высокие оценки по фактору Q_2 .

Низкие оценки по фактору Q_2 свидетельствуют о несамостоятельности, зависимости, привязанности к группе. Эти люди ориентируются на групповое мнение, нуждаются в опоре, поддержке окружающих, в совете и одобрении. Нет инициативы и смелости в выборе собственной линии поведения (139). В шашем классе 2 школьника имели низкие оценки по фактору Q_2 .

Высокие оценки по фактору Q_3 свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Такой человек действует планомерно и упорядоченно, не разбрасывается. Высокий самоконтроль основан на четко осознанных целях и мотивах поведения. Начатое дело доводит до конца. Хорошо осознает социальные требования и старается их выполнять. Заботится о своей репутации. Надежные руководители имеют высокие оценки по этому фактору. Лишь 2 подростка нашей группы имели высокие оценки по фактору Q_3 .

Низкие оценки по фактору Q_3 . указывают на слабую волю и плохой самоконтроль (особенно над желаниями). Деятельность таких лиц неупорядочена, хаотична. Они часто теряются. Безалаберны. Не умеют организовать свое время и порядок выполнения работы. Нередко они оставляют дело незаконченным, без достаточного обдумывания берутся за другое. Среди наших подростков с низкими оценками по фактору Q_3 оказалось 6 человек.

Фактор Q_3 является важным для прогноза успешности деятельности. Коррелирует с успехами в технике, математике, организаторской деятельности, где требуются уравновешенность, объективность и решительность.

Фактор Q₄. Высокие оценки свидетельствуют о напряженности, возбуждении, неудовлетворенных стремлениях. Человек с такими показателями беспокоен, возбужден, неусидчив. Чувствует себя разбитым, усталым, но не может остаться без дела, даже в обстановке, благоприятной для отдыха. Для этого состояния характерны эмоциональная неустойчивость, пониженное настроение, раздражительность и нетерпимость. В групповой деятельности пренебрегает такими аспектами, как единство, порядок, лидерство (139). В нашем классе 6 детей имели высокие оценки по фактору Q₄.

Низкие оценки по фактору Q₄ говорят о слабости, отсутствии побуждений и желаний. Лица с такой оценкой фактора безразличны к своим удачам и неудачам. Нефрустрированы, невозмутимы, спокойны. К переменам и достижениям не стремятся. В нашем классе 2 школьника имели низкие оценки по фактору Q₄.

Кроме первичных 16 факторов было выделено еще четыре - так называемые факторы второго порядка:

F₁ – тревожность – адаптированность;

F₂ – интроверсия – экстраверсия;

F₃ – чувствительность-реактивная уравновешенность;

F₄ – конформность-независимость.

Результаты анализа вторичных факторов показали следующее.

Фактор F₁: (-) тревожность – (+) адаптированность. Низкие баллы – жизнь в целом удовлетворяет человека. Однако низкие оценки по данному фактору означают недостаток мотивации. Человек не стремится к большому делу, не ставит перед собой достижения трудных целей. В нашем классе 5 школьников имели низкие оценки по фактору F₁.

Как считают психологи (139; 172), высокие оценки по фактору F₁ не обязательно свидетельствуют о невротической личности. Тревога может обусловливаться ситуационно. Плохая приспособляемость. Неудовлетворенность достигнутым. Очень высокая тревога нарушает продуктивную дея-

тельность. Может вызвать соматические расстройства. Высокие оценки по фактору F_1 имели 4 подростка.

Фактор F_2 : (-) интроверт – (+) экстраверт. Низкие оценки по фактору свидетельствуют либо о робости и застенчивости, либо о сдержанности и скрытности. Лишь 2 школьника имели низкие оценки по фактору F_2 .

Высокие оценки по фактору F_2 говорят о том, что человек социально контактен, незаторможен, успешно устанавливает и поддерживает межличностные отношения. Высокие оценки по фактору F_2 имели 9 подростков.

Фактор F_3 : (-) чувствительность – (+) реактивная уравновешенность. Низкие оценки свидетельствуют о хрупкой эмоциональности человека, чувствительности, художественной мягкости, спокойствии, вежливости. Иногда возникают трудности из-за избытка раздумий. По фактору F_3 низкие оценки имели 6 школьников.

Высокие оценки по фактору F_3 говорят о стабильности, жизнерадостности, решительности, предпримчивости, склонности не замечать тонкости жизни. Могут возникать трудности из-за слишкомспешных действий без достаточных размышлений. По фактору F_3 подростков с высокими оценками не было.

Фактор F_4 : (-) конформность – (+) независимость. Низкие баллы – подчинение, зависимость, пассивность, сдержанность. Человек нуждается в поддержке и ищет ее у людей. Склонность ориентироваться на групповые нормы. Подростков с низкими оценками по фактору F_4 в нашей группе было 2 человека. Высокие баллы – независимость, агрессивность, смелость, хватка, сообразительность, быстрота, инициативность. Детей с высокими баллами по фактору F_4 в нашем классе оказалось 5 человек.

Таким образом, исследование личностных черт школьников 14-15 лет показал, что групповой уровень по большинству факторов был средним. Лишь по факторам I и L он был несколько выше среднего уровня, а по фактору M средний групповой показатель приближался к низкому уровню.

Однако анализ индивидуальных значений по каждому фактору показал наличие существенных различий между детьми. Особенно важно, что такие различия были и по факторам, отнесенными нами к личностным задаткам профессионального самоопределения, в которые вошли факторы: С, Е, F, Н, М, N, Q₁, Q₂. Информация о личностных особенностях подростков по этим факторам использовалась нами для индивидуализации процесса формирования готовности школьников к профессиональному самоопределению.

По результатам анализа литературных данных в соответствии с теоретическими материалами Р. Кэттелла (172; 187) были выделены основные личностные задатки и соответствующие им компоненты готовности к профессиональному самоопределению. В процессе констатирующего эксперимента оценивался уровень развития основных задатков и соответствующих им компонентов состояния готовности к профессиональному самоопределению по следующей схеме (Таблица 4).

Таблица 4

Структура личностных факторов и соответствующих им основных компонентов состояния готовности к профессиональному самоопределению

Личностные факторы (по тесту Р. Кэттелла)	Компоненты готовности к профессиональному самоопределению
С+ – Эмоциональный контроль	Самооценка, самоконтроль
Е+ – Доминантность, настойчивость	Настойчивость
F+ – Динамичность общения	Коммуникативная активность
H+ – Смелость, уверенность	Коммуникативная активность
M- – Проницательность, трезвая оценка	Самооценка профпригодности
N+ – Расчетливость	Самооценка профпригодности
Q ₁ + – Радикализм	Познавательная активность
Q ₂ + – Самодостаточность	Самостоятельность

Способность к самооценке во многом определяется (основывается в своем развитии) на характеристиках личностного фактора С (эмоциональный контроль). Личностными задатками коммуникативной активности факторы F + (Динамичность общения) и Н+ (Смелость, уверенность). Адекватной оценке своих возможностей при выборе профессии содействуют свойства, отражаемые факторами М- (Проницательность, трезвая оценка) и N + (Расчетливость). Уровень познавательной активности обусловливается характеристиками личностного свойства Q₁+ (Радикализм). Развитие волевых качеств настойчивости и самостоятельности в наибольшей степени связано с характеристиками личностных свойств по факторам Е+ (Доминантность, настойчивость) и Q₂ + (Самодостаточность). Характеристики личностных свойств по представленным параметрам явились первичной информацией для личностно ориентированного тренинга по формированию состояния готовности подростков к профессиональному самоопределению.

3.2. Результаты педагогического эксперимента и их обсуждение

Для экспериментального обоснования личностно ориентированного формирования состояния психической готовности подростков к профессиональному самоопределению были образованы две группы – контрольная и экспериментальная. Дети экспериментальной группы в процессе тренинга «работали» с учетом уровня факторов, отмеченных в табл. 4. При этом мы обращали внимание только на личностные свойства, имевшие высокие и низкие оценки. Во-первых, мы стремились развить способности на основе имеющихся у школьника положительных задатков. И, во-вторых, компенсировать низкий уровень отдельных личностных факторов, обучая детей соответствующим умениям, с помощью которых они могли бы компенсировать пробелы личностных задатков и преодолевать трудности общения.

Результаты статистического сравнения личностных задатков к профессиональному самопределению подростков контрольной и экспериментальной

групп (по тесту Р. Кеттелла) показаны в таблице 5 и на гистограмме 2.

Таблица 5

Результаты статистического сравнения личностных задатков
к профессиональному самопределению школьников
контрольной и экспериментальной групп

Факторы Статистики	C	E	F	H	M	N	Q ₁	Q ₂
M ₁	5,4	5,2	5,5	5,3	3,7	6,3	6,2	6,2
m ₁	1,7	1,3	1,5	1,6	0,8	1,9	1,2	1,3
M ₂	5,1	5,5	5,4	5,5	4,0	6,5	6,7	6,5
m ₂	1,5	1,4	1,2	1,6	0,6	1,6	1,4	1,3
Δ	0,3	- 0,3	0,1	- 0,2	- 0,3	- 0,2	- 0,5	- 0,3
P	Незн.	Незн.						

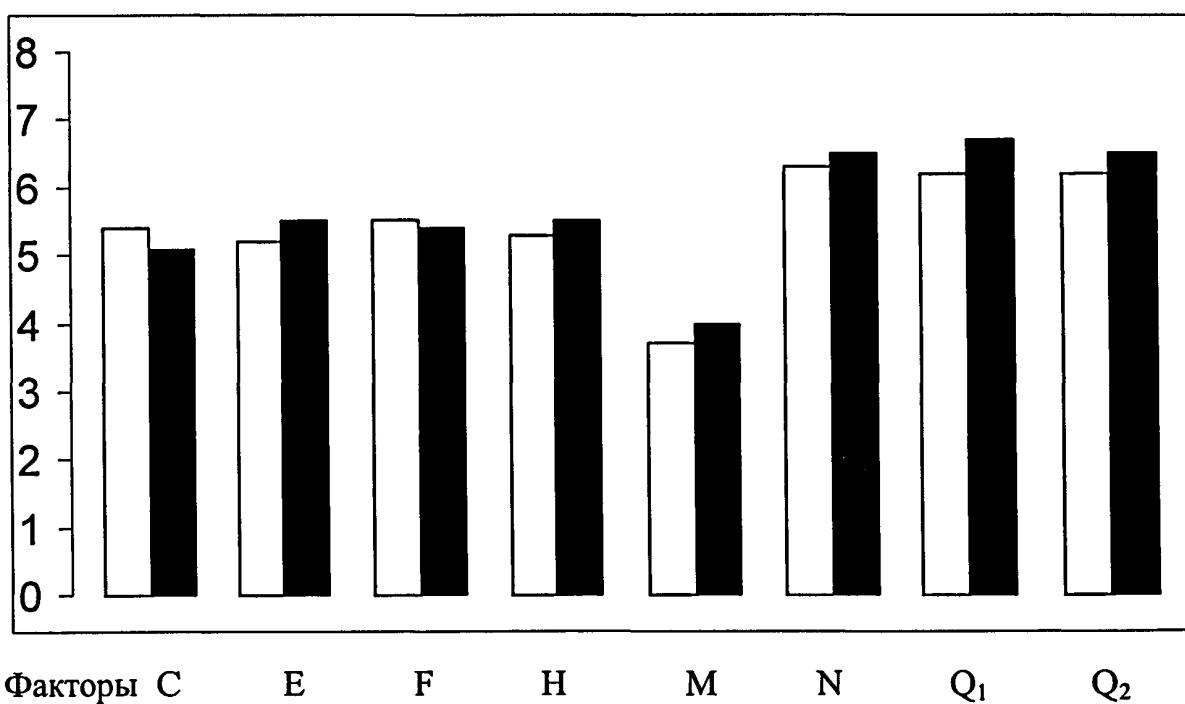
Примечание: В верхней строке латинскими буквами обозначены черты личности (факторы) по Р. Кеттеллу; M₁ – среднее арифметическое показателей контрольной группы; m₁ – ошибка средней арифметической показателей контрольной группы; M₂ – среднее арифметическое показателей экспериментальной группы; m₂ – ошибка средней арифметической показателей экспериментальной группы; Δ – разность между средними арифметическими; P – уровень статистической достоверности по критерию Т Стьюдента.

Как видно, из восьми сравниваемых величин факторов лишь по одному различия приближаются к уровню статистической достоверности (Q₁ – радикализм, критичность и гибкость мышления). Эти данные свидетельствуют о следующем. Несмотря на случайный подбор групп по большинству показателей личностных свойств, выступающих в качестве задатков школьников к профессиональному самопределению, группы оказались равноценными.

Как видно, из восьми факторов блока задатков к профессиональному самоопределению контрольная и экспериментальная группы по шести существенно не различались, а по одному фактору (Q_1) школьники контрольной группы имели некоторое преимущество над представителями экспериментальной группы

Сте-

ны



Гистограмма 2. Факторы личностных задатков к профессиональному самоопределению подростков контрольной и экспериментальной групп.

Условные обозначения:

– контрольная группа;

– экспериментальная группа.

Как свидетельствуют данные, приведенные в таблице 6, по большинству факторов личностного блока задатков к профессиональному самоопределению в классе внутригрупповая дифференциация была достаточно существенна для осуществления индивидуализированного личностного подхода к

подросткам в педагогическом процессе по формированию состояния готовности к профессиональному самоопределению. Как показано в табл. 6, в экспериментальной группе оказалось почти одинаковое количество детей с высокими и низкими оценками, т.е. имевших противоположные задатки по различным личностным факторам. Однако, по факторам М и Н эта тенденция нарушается. Это свидетельствует о следующем.

Таблица 6.

Количество школьников, имевших крайние оценки
по факторам блока задатков к профессиональному самоопределению

Факторы Оценки	C	E	F	H	M	N	Q ₁	Q ₂
«+»	2	6	7	5	6	8	5	5
«-»	4	3	6	6	12	3	6	2

Условные обозначения те же, что и в табл. 5.

Детей с высокими оценками по фактору М в классе было 6 человек. Высокая оценка характерна для лиц с богатым воображением, фантазеров, погруженных в себя, витающих в облаках. Для них характерен аутизм, они эксцентричны, своеобразны, ориентированы на собственные желания. Самобытное мировоззрение, мечтательность, творческое воображение, неповторимая манера поведения, игнорирование общепризнанных норм. Из-за направленных на себя интересов чаще всего такие люди отвергаются группой. Среди таких лиц есть немало людей одаренных.

Детей с низкими оценками по фактору М в классе было 12 человек, т.е. более 50 %. Низкие оценки по фактору М свойственны лицам зрелым, уравновешенным, здравомыслящим, трезво оценивающим обстоятельства и людей. Они обычно следуют требованиям объективной реальности и общепризнанным нормам поведения. Добросовестны. Однако в неожиданных нестан-

дартных ситуациях им часто не хватает воображения и находчивости.

В нашем экспериментальной группе 8 детей имели высокие оценки по фактору N. Люди с высокими оценками по фактору N характеризуются искусственностью, утонченностью, расчетливостью, принципиальностью. Не поддаются эмоциональным порывам. Держатся корректно, вежливо, отстраненно, несколько амбициозно. Ко всему подходят разумно. Хитро и умело строят свое поведение. Скептически относятся к лозунгам и призывам. В общении мягки, вежливы, следят за речью и манерами.

Низкие оценки по фактору N имели 3 школьника. Люди с низкими оценками по фактору N обычно отличаются грубостью, бес tactностью, прямолинейностью. Это обычно открытые, наивные люди. Общительные, компанейские. Плохо понимают мотивы поведения окружающих. Все принимают на веру, легко загораются общими увлечениями. Сентиментальны, чувствительны, спонтанны. Не умеют хитрить и ловчить, ведут себя естественно, просто и грубо.

Для контроля за эффективностью педагогического тренинга по формированию состояния готовности к профессиональному самоопределению были выбраны шесть показателей, которые согласно литературным данным и нашему опыту профориентационной работы с детьми наиболее адекватно отражали изучаемое состояние. Это показатели: познавательной и коммуникативной активности, уровень самооценки и оценки требования разных типов профессий к индивидуальным особенностям личности, самостоятельности и настойчивости.

Уровень сформированности готовности подростков к профессиональному самоопределению оценивалась группой экспертов (учителей), имевших возможность наблюдать детей в разных ситуациях учебной, спортивной и общественной деятельности. Результаты статистического сравнения готовности к профессиональному самоопределению подростков контрольной и экспериментальной групп показаны в таблице 7 и на гистограмме 3.

Данные, приведенные в таблице 7 свидетельствуют, что различия между школьниками контрольной и экспериментальной групп по уровню развития коммуникативных способностей были несущественны, т.е они не достигали уровня статистической достоверности по критерию t Стьюдента.

Таблица 7.

Результаты статистического сравнения экспертных оценок компонентов готовности подростков контрольной и экспериментальной групп к профессиональному самоопределению до педагогического эксперимента

Компоненты Статистики	Актив- ность в познании	Актив- ность в общении	Само- оценка	Оцен- ка про- фессий	Настой- чи- вость	Самостоя- тель- ность
M_1 (n=18 ч)	1,69	2,99	1,79	1,59	1,77	2,12
M_2 (n=16 ч)	1,62	2,88	1,86	1,53	1,80	2,21
Δ	0,07	0,11	- 0,07	0,06	- 0,03	- 0,09
P	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05	> 0,05

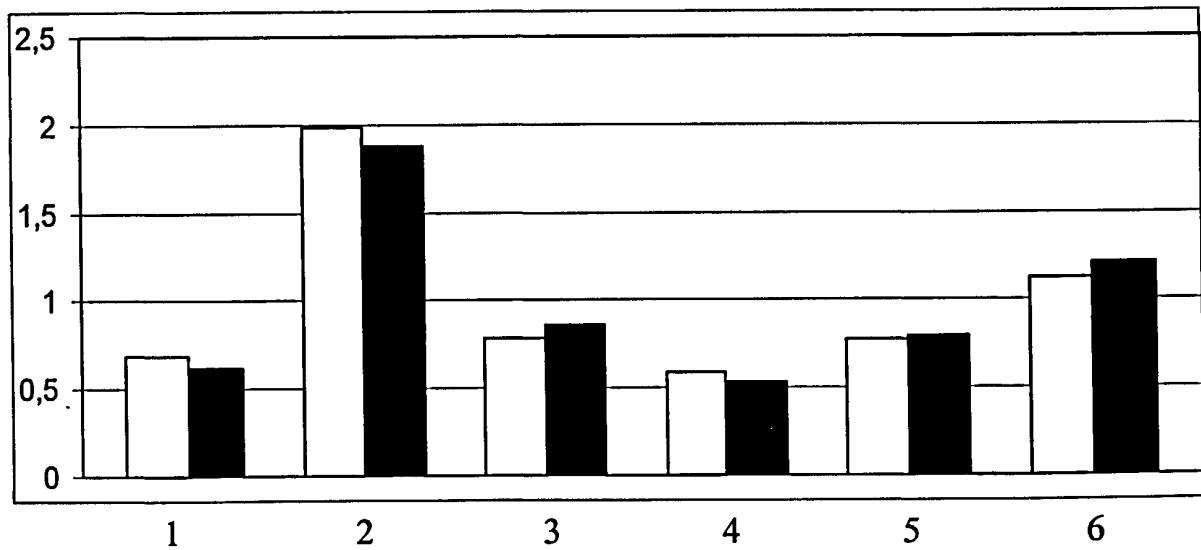
Условные обозначения: M_1 – среднее арифметическое показателей контрольной группы; M_2 – среднее арифметические показателей экспериментальной группы; Δ – разность между средними арифметическими; Р – уровень статистической достоверности по критерию t Стьюдента.

Можно отметить лишь некоторые тенденции рассматриваемых соотношений. Во-первых, наиболее высокие оценки у подростков обеих групп были по показателю активности в общении. Они почти в два раза превышали остальные оценки. На втором месте были оценки по волевому качеству решительности. Ниже всего оказалась развитой (уровень оценок на последнем месте) способность оценивать характеристики профессий и требований,

предъявляемых ими к человеку.

Во вторых, при отсутствии статистически значимых различий между группами, можно отметить некоторые тенденции. По такому важному для успешного профессионального самоопределения параметру, как активность в общении средние показатели школьников подростков экспериментальной группы уступали своим коллегам из контрольной группы на 11%. Заслуживает внимания так же тенденция к более высокому уровню решительности у подростков контрольной группы (на 9%), познавательной активности у школьников экспериментальной группы (на 7%) и к более развитой самооценке у школьников подростков контрольной группы (на 7%).

Экспертная оценка



Гистограмма 3. Результаты сравнения экспертных оценок состояния готовности к профессиональному самоопределению школьников контрольной и экспериментальной групп до педагогического эксперимента

Услов. обозначения: ■ - контрольная группа; ■ - экспериментальная группа.
Компоненты готовности состояния готовности подростков к профессиональному самоопределению: 1. Познавательная активность; 2. Коммуникативная активность; 3. Самооценка; 4. Оценка профессий; 5. Настойчивость; 6. Самостоятельность.

Эти тенденции, однако, в большей степени подтверждают статистическую равноценность контрольной и экспериментальной групп по уровню готовности к профессиональному самоопределению.

Как свидетельствуют результаты исследования, приведенные на гистограмме 6, уровень сформированности компонентов готовности подростков к профессиональному самоопределению у школьников обеих групп можно оценить как низкий, ведь оценки по большинству показателей лишь приближались к оценке «2».

Несколько выше оценивалась самостоятельность и особенно активность в общении. Последнее, судя по материалам первой главы, отражается в большей степени особенностями подросткового возраста и усугубляется отсутствием у школьников навыков психической саморегуляции.

Напомним, что суть педагогического эксперимента заключалась в выявлении эффективности разработанной программы педагогического содействия развитию у подростков основных способностей, содействующих формирование готовности к профессиональному самоопределению в условиях личностно ориентированного педагогического тренинга, продолжавшегося 3,5 месяца в третьей и четвертой четвертях учебного года. В контрольной группе профессиональное самоопределение осуществлялось в соответствии с учебным планом и программой курса «Технология» (42; 88; 89; 108). Программа тренинга, разработанная нами для подростков экспериментальной группы, как показано во второй главе, носила выраженный личностно ориентированный характер с предварительным личностным тестированием, учетом уровня свойств личностных задатков к профессиональному самоопределению и особенностей ведущих репрезентативных систем школьников и их субъективного опыта учения и общения. При разработке экспериментальной программы мы основывались на основных положениях нейролингвистического программирования и широко использовали упражнения этой социокультурной технологии. Еще одно отличие экспериментальной программы

заключалось в том, что в ней были использованы передовые отечественные и зарубежные технологии психической саморегуляции. И, наконец, нами учитывались основные особенности подросткового возраста, что по данным А.В. Krakovskogo (93), Д.И. Фельдштейна, (138; 170) является весьма существенным фактором актуализации индивидуального подхода при обучении и воспитании школьников.

Результаты педагогического эксперимента представлены на гистограммах 4, 5 и 6, а также в таблицах 8 и 9.

Таблица 8.

Результаты статистического сравнения экспертных оценок компонентов готовности к профессиональному самоопределению подростков контрольной и экспериментальной групп после педагогического эксперимента

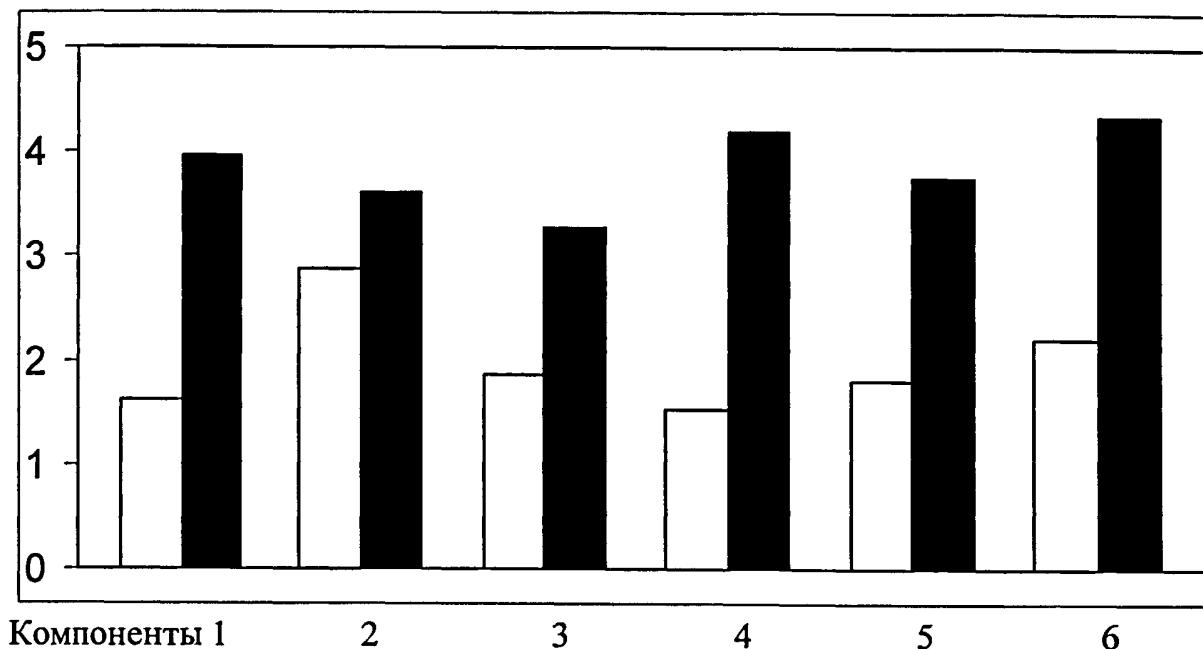
Компоненты Статистики	Активность в познании	Активность в общении	Самооценка	Оценка профессий	Настойчивость	Решительность
M_1 (n=18 ч)	2.15	3.15	2,05	2,09	2.12	3,18
M_2 (n=16 ч)	3.97	3.61	3.28	4.21	3.77	4,35
Δ	- 0,42	- 0,46	- 0,73	- 0,52	-0,65	- 1,17
P	< 0,05	< 0,05	< 0,01	< 0,05	< 0,01	< 0,01

Условные обозначения: M_1 – среднее арифметическое показателей контрольной группы; M_2 – среднее экспериментальной группы; Δ – разность между средними; P – уровень статистической достоверности по критерию Т.

Прежде всего, надо отметить, что по трем из шести изучавшихся способностей к профессиональному самоопределению преимущество школьников экспериментальной группы над подростками из контрольной группы стало статистически достоверным на уровне 1 %. По проявлению познавательной и коммуникативной активности и способности оценивать профессии

школьники экспериментальной группы имели преимущество над детьми из группы контрольной на уровне статистической достоверности 5%.

Экспертная Оценка



Гистограмма 4. Сдвиги компонентов готовности к профессиональному самоопределению у подростков экспериментальной группы

Условные обозначения: - до педагогического эксперимента;
 - после педагогического эксперимента.

1. Познавательная активность; 2. Активность в общении; 3. Самооценка;
4. Оценка профессий; 5. Настойчивость; 6. Самостоятельность.

Наименьшая разница между подростками контрольной и экспериментальной групп по показателям познавательной и коммуникативной активности объясняется, на наш взгляд, тем, что возрастные особенности детей подросткового возраста, отмеченные нами в первой главе в известной мере перекрыли (ослабили) влияние педагогических воздействий личностно ориентированного тренинга. Ведь активность в общении у подростков обусловлена требованием ведущей деятельности.

Несколько по-иному выглядят результаты педагогического эксперимента, представленные отдельно для школьников контрольной и экспериментальной групп. Как видно на гистограмме 4, в результате проведенного в период педагогического эксперимента личностно ориентированного тренинга способностей к профессиональному самоопределению подростков экспериментальной группы значительно повысился уровень основных способностей, а также имел место более выраженный положительный сдвиг по сравнению со школьниками контрольной группы.

Так, если до педагогического эксперимента имелась тенденция к более высоким оценкам у школьников контрольной группы по таким показателям основных способностей к профессиональному самоопределению, как познавательная и коммуникативная активность, а также по показателю оценка профессий, то после педагогического эксперимента это соотношение поменялось на противоположное. Преимущество было уже на стороне школьников экспериментальной группы. Более того, приведенные данные (гистограмма 4) свидетельствуют о существенном приросте уровня развития большинства способностей к профессиональному самоопределению у школьников экспериментальной группы. Эти результаты конкретизируются в материалах, представленных в таблице 8.

Данные, представленные на гистограмме 4 свидетельствуют о значительном (около 100%) повышении уровня большинства развивавшихся в тренинге компонентов готовности к профессиональному самоопределению у школьников-подростков экспериментальной группы. Это познавательная и коммуникативная активность, способности к самооценке и оценке профессий, а также волевые качества настойчивости и решительности.

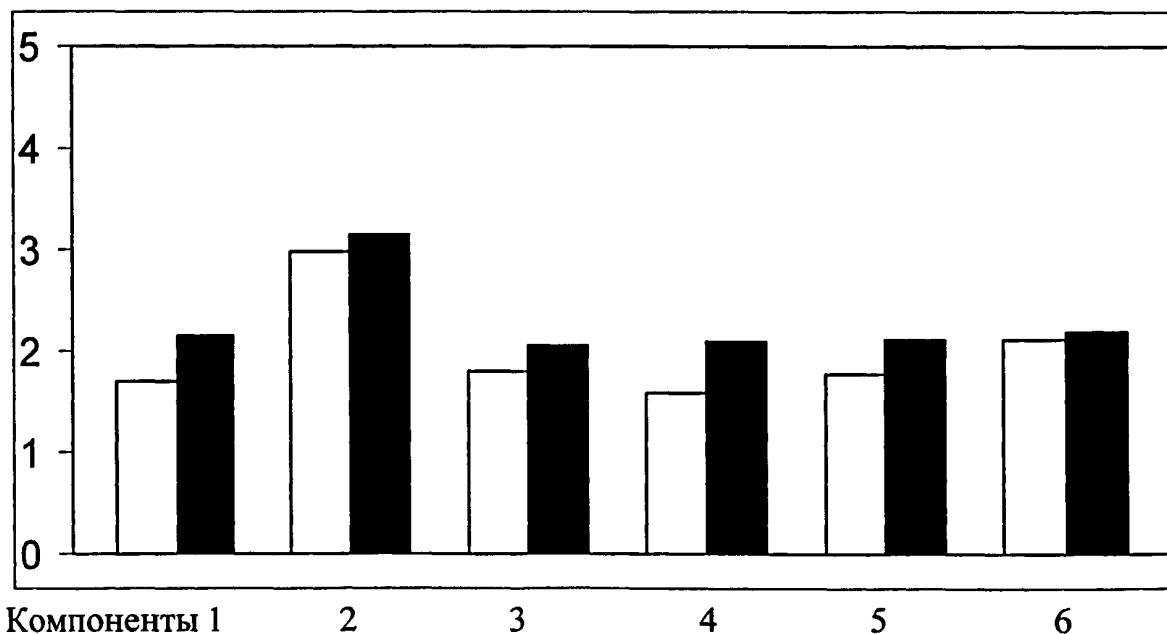
На гистограмме 5 и в таблице 9 представлена динамика показателей готовности к профессиональному самоопределению у школьников контрольной группы, произшедшей за период педагогического эксперимента.

Таблица 9.

Результаты статистического сравнения экспертных оценок компонентов готовности подростков контрольной группы к профессиональному самоопределению до и после педагогического эксперимента

Компоненты Статистики	Активность в познании	Активность в общении	Самооценка	Оценка профессий	Настойчивость	Решительность
До экспер.	1,69	2,99	1,79	1,59	1,77	2,12
После эксп.	2.11	3.15	2,05	2,09	2.12	2,18
Δ	- 0,42	- 0,16	- 0,26	- 0,50	-0,35	-0,06
P	> 0,05	> 0,05	> 0,05	< 0,05	> 0,05	> 0,05

Экспертная
оценка



Гистограмма 5. Сдвиги уровня экспертных оценок готовности к профессиональному самоопределению подростков контрольной группы.

Условные обозначения: - до педагогического эксперимента;
 - после педагогического эксперимента.

Как свидетельствуют данные, приведенные на гистограмме 5, имело

место хотя и незначительное статистически, но все же однонаправленное позитивное изменение всех показателей, которые можно оценить как тенденцию к позитивным изменениям. Наиболее выраженный прирост, достигший уровня статистической достоверности, был выявлен по показателю способности подростков оценивать основные профессии с точки зрения требований предъявляемых ими к человеку.

Полученные в ходе констатирующего исследования и педагогического эксперимента данные в целом полностью подтверждают обоснованную нами гипотезу исследования и позволяют считать цель и задачи, поставленные в диссертационной работе выполненными.

Выводы по третьей главе

1. Результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень готовности подростков 8 классов к профессиональному самоопределению. Это проявилось в рассогласованности их с профессиональными намерениями, профессиональных склонностей с личностными особенностями подростков. Кроме того, по большинству показателей готовности к профессиональному самоопределению выявлена отрицательная динамика.

Анализ результатов по предпочтению профессий различных типов позволил установить, что большинство школьников имели склонности к профессиям типа «Человек–техника» (28,5%) и «Человек–знаковая система» (26,8%). Среди них подавляющее большинство (97,1% и 63,6%) мальчиков. Девочек, проявивших склонности к профессиям указанного типа было 36,4% и 26,8%. К профессиям типа «Человек–природа» проявили склонности 18,7% подростков. Среди них девочек было 43,5%, а мальчиков лишь немного больше – 56,5%. К профессиям типа «Человек–художественный образ» имели склонности 16,3 % обследованных восьмиклассников. Среди них девочек было 75%, а мальчиков всего 25%, т.е. втрое меньше. И, наконец, к профессиям типа «Человек–человек» проявили склонности всего 9,8% школьников подро-

сткового возраста. Среди них было 75% девочек и лишь 25% мальчиков.

2. Личностное тестирование подростков показало наличие значительных индивидуальных различий между детьми практически по всем факторам. При этом каждый школьник имел уровень разных черт личности, который мог, как способствовать, так и препятствовать эффективному формированию у них готовности к профессиональному самоопределению.

3. Использование личностно ориентированного психолого-педагогического тренинга, проведенного на основе данных личностного тестирования и изучения субъективного опыта детей, возрастных особенностей подросткового периода, современных технологий развития способности к саморегуляции психических состояний и волевых качеств, позволило подросткам экспериментальной группы не только повысить уровень всех компонентов готовности к профессиональному самоопределению на статистически достоверном уровне, но и превзойти школьников контрольной группы по изучавшимся показателям.

4. Подростки контрольной группы, в которой компоненты готовности к профессиональному самоопределению развивались по традиционной программе, за период педагогического эксперимента также улучшили все изучавшиеся показатели компонентов готовности. Однако эти сдвиги были недостаточно велики и не достигали уровня статистической достоверности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональное самоопределение – это один из видов самоопределения личности, характеризующее формирование отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Сформированность самоопределения это степень сбалансированности психологических возможностей молодого человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированные у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры.

Актуальность профессионального самоопределения, являющегося результатом профессиональной ориентации личности учащихся, в связи с изменениями социально-экономических условий нашего общества непрерывно возрастает. Многочисленные экспериментальные данные и результаты собственного констатирующего исследования показали, что большинство школьников, даже 10-х классов, не готовы к осознанному и обоснованному выбору профессии. Поэтому активную подготовительную работу по формированию готовности к профессиональному самоопределению школьников необходимо начинать, как минимум ,с подросткового возраста.

Подростковый возраст является самым головоломным, трудным и даже опасным из всех возрастных периодов жизни, считает значительная часть психологов и педагогов. Однако в исследованиях этого вопроса отмечается и другая точка зрения. Нейтрализация большинства «негативных проявлений» в подростковом возрасте может быть реализована путем индивидуального, личностно ориентированного подхода к ребенку. Основные сферы (направления) развития в этом возрасте включают в себя половое, познавательное и

социальное развитие подростка. Развитие интеллектуальной сферы подростка составляет центральное звено в его психическом развитии, является важным условием становления личности. Именно в подростковом возрасте окончательно формируется личность, строится программа жизни. Ведущая деятельность этого возраста и развитие вербально-логических интеллектуальных функций лежит в основе развития коммуникативных качеств личности. Наиболее существенный вклад интеллекта в процесс развития самосознания, связан с развитием такой общей способности психики как рефлексия.

Профессиональное самоопределение молодого человека понимается в настоящее время большинством специалистов как существенная сторона общего процесса развития личности. Личность трактуется, как три образующие единство аспекта: а) как относительно устойчивая совокупность интраперсональных качеств; б) как носитель взаимоотношений и взаимодействий членов группы; и в) как идеальная представленность индивида в жизнедеятельности других людей. Личность выступает связующим звеном между социальной средой и биологическим организмом. Природа человека характеризуется единством, тесной взаимосвязью биологического и социального начал. Они представлены в том или ином соотношении. Социальное начало действует на биологическое через психическое.

Основное содержание первого этапа социализации – формирование у подростка чувства отграничности своей личности от окружающих его людей. Единственный способ обретения чувства отграничности своего «Я» от «Я» других людей – это активное взаимодействие с этими другими, общение.

Ведущей потребностью в подростковом возрасте является потребность в положительной оценке себя окружающими людьми. Постепенно происходит смена ориентации с оценки окружающих на самооценку. В период от 12 до 14 лет исключительно интенсивно формируется самосознание подростка, а в 14 лет – это пик в самооценочной и межличностной тревожности. Это – своеобразные эмоциональные индикаторы развития как самооценки, так и

самосознания. Другая особенность в становлении самосознания подростка состоит в обостренном чувстве собственного достоинства. По мере взросления отмечается рост тревожности в той сфере, которая оказывается наиболее значимой для личности. Поскольку ведущей деятельностью этого возраста является общение, развитие коммуникативных способностей у подростков будет содействовать становлению профессионального самоопределения.

Готовность учащихся к выбору профессии, как правило, активизируется в подростковом возрасте. Профессионально важные человеческие качества надо не только «выявлять», но во многом и «заложить» в человека средствами воспитания, образования, организации его деятельности. Самоопределение предполагает активизацию самопознания и самовоспитания подростка. По мнению многих специалистов, главное качество современного человека – социально-профессиональная мобильность.

Модель готовности к выбору профессии, включает следующие компоненты: личностно-целевой, информационно-гностический, рефлексивно-оценочный. Каждый из них имеет свою структуру, критерии и показатели. Основными показателями являются: коммуникативная и познавательная активность, рефлексивная готовность, активность и настойчивость в самовоспитании, в личностном развитии.

Способность, умение мысленно предвидеть, предвосхищать, планировать ход выполняемого задания – фундаментальное качество субъекта не только учения, но и труда; оно активно совершенствуется в учебной деятельности. То же можно сказать об активном совершенствовании умения посмотреть на свои действия со стороны (рефлексия), сопоставить получаемый результат с образцом и оценить его (умения, способности самоконтроля и самооценки). Не случайно самостоятельность рассматривается в психологии и в педагогике как стержневое свойство личности, теснейшим образом связанное с такими качествами, как активность и ответственность.

Индивидуальные свойства личности, накладываясь на возрастные и половые особенности подростков, обусловливают актуальность индивидуального личностного подхода к каждому ребенку и использование личностно ориентированных педагогических технологий в процессе формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению, как личностных образований.

Психологический тренинг, являясь системой специально организованного интенсивного воздействия, за последние 10-15 лет стал одной из наиболее распространенных форм психологической практики. Однако в практике формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению формы психолого-педагогического тренинга далеко не исчерпали своих возможностей. Разработанный нами тренинг состоит из трех частей. Первая направлена на личностное развитие тех психических процессов и функций, которые играют существенную роль в формировании у подростков готовности к профессиональному самоопределению (свойства личности, волевые качества и субъективный опыт, связанные с общением и учением подростков). Вторая часть ориентирована на развитие коммуникативных способностей: эмпатии, гибкости и активности в общении. Третья часть тренинга направлена на развитие способностей к самоконтролю и саморегуляции психического состояния, что проявляется в процессе формирования у подростков готовности к профессиональному самоопределению.

В тренинге предлагается использовать два типа индивидуализации. Первый основан на результатах диагностики личностных свойств школьников по тесту Р. Кеттелла. Второй связан с исходным уровнем интересов и склонностей подростков в мире профессий. Эти факторы могут выступать как признаки задатков, способностей к профессиям определенного типа и, как следствие, адекватному профессиональному самоопределению. При низких оценках по этим факторам, упражнения (тренировка) направлены на развитие умений, компенсирующих проявление этих черт в формировании у

подростков готовности к профессиональному самоопределению. Собственно личностно ориентированный подход направлен на преимущественное использование субъективного опыта каждого ребенка в тренинге по развитию личностных качеств и коммуникативных способностей. Способы обучения и общения подбирались нами по характеру склонностей подростков, их предпочтения, с опорой на имеющиеся умения и способности и ведущие репрезентативные системы. Оптимизируя психическое состояние можно повысить продуктивность деятельности и общения, а оптимизация общения, как правило, улучшает психическое состояние ребенка.

В связи с ведущей деятельностью подросткового возраста педагогические воздействия, содействующие формированию у подростков готовности к профессиональному самоопределению в тренинге, осуществлялись в контексте общения.

Личностное тестирование подростков показало наличие значительных индивидуальных различий между детьми практически по всем факторам. При этом каждый школьник имел уровень разных черт личности, который мог как способствовать, так и препятствовать эффективному формированию у них готовности к профессиональному самоопределению.

Использование личностно ориентированного психологического педагогического тренинга, на основе данных тестирования и изучения субъективного опыта детей, возрастных особенностей подросткового периода, а также современных технологий развития психических процессов, личностных свойств и психических состояний, позволило подросткам экспериментальной группы не только повысить количественные характеристики всех компонентов готовности к профессиональному самоопределению на статистически достоверном уровне, но и превзойти детей контрольной группы по изучавшимся показателям.

Подростки контрольной группы, в которой компоненты готовности к профессиональному самоопределению развивались по традиционной про-

грамме школьного предмета «Технология», за период педагогического эксперимента также улучшили все изучавшиеся показатели компонентов готовности к профессиональному самоопределению. Однако эти сдвиги были не достаточно велики и не достигали уровня статистической достоверности.

Полученные позитивные результаты определили направления дальнейшего изучения проблемы. Интересным видится нам дальнейшее экспериментальное изучение технологий нейролингвистического программирования в личностном развитии подростков, в более широком использовании этого подхода к детям при развитии у них коммуникативных способностей. Нам кажется перспективным дальнейшее более широкое изучение критериев индивидуализации, критериев разного уровня по соотношению в них биологического и социального начал. Результаты педагогического эксперимента лишь укрепили нашу убежденность в том, что в практике формирования готовности подростков к профессиональному самоопределению формы психолого-педагогического тренинга еще далеко не исчерпали своих возможностей. В отмеченных направлениях мы намерены продолжить наши исследования в будущем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин В.А. О взаимосвязи личностного и интеллектуального потенциалов подростков / Эколого-социальные вопросы защиты и охраны здоровья молодого поколения на пути в XXI век: Матер. IV Межд. конгр. – СПб: СПбГУ, 1998. – С. 7-10.
2. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997. – 216 с.
3. Алексина Т.А., Донченко А.П. Нравственный смысл жизни в аспекте личностного времени // Научные доклады высшей школы. Философские науки. – 1985. - №3. - С. 43-52.
4. Алферов А.Д. Психология развития школьников: – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 384 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ. – 1968. – 338 с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика. – Т.1, 1980. – 230 с.
7. Асеев В.Г. Преодоление монотонности труда в промышленности. М.: 1974.
8. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: методические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: МГУ, 1986. – 276 с.
9. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
10. Атутов П.Р., Климов Е.А. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии // Вопр. психол. – 1984. – № 1. – С. 13-19.
- 11.Базаев А.Г. Проблема социального партнерства в профессиональной ориентации // Теория и практика профориентационной работы в современ-

- ных условиях: Тез. докл. и выступ. регион. науч.-практ. конф . – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – С. 13-18.
12. Байметов В.А. Диалог в профессиональном самоопределении: Дисс. канд. психол. наук. - М.: МГУ, 1990. – 172 с.
 13. Барзлкина В.Н. Внутренний диалог как ведущая форма развития самосознания личности в подростковом возрасте // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. М.: Просвещение, 1987. - С. 34-37.
 14. Бауэр Э.С. Теоретическая биология = Theoretikal biology: перепеч. Изд. 1935 г. Будапешт, 1982. – С. 92.
 15. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция): Монография. – Челябинск.: Факел, 1995. – 141 с.
 16. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: В 2 ч. Ч. 2. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 304 с
 17. Берг Л.С. Труды по теории эволюции. Л.: Наука, 1977. – 222 с.
 18. Березнева В.П. Изучение учащихся в процессе проведения профконсультационной беседы // Актуальные вопросы повышения эффективности профессиональной ориентации молодежи в условиях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Пермь: ПГПИ, 1985. – С. 74-76.
 19. Бернштейн Н.А., Предисловие // Тринчер К.С. Биология и информация. Элементы биологической термодинамики. М.: Мир, 1965. – С. 4-8.
 20. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / Избр. пед. и психол. соч.: В 2 т. М.: Просвещение, 1979. Т.2. – 394 с.
 21. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Межд. педаг. акад., 1995. – 328 с.
 22. Болтунов А.П. Система профориентационной работы в выпускных классах общеобразовательной школы // История советской психологии труда. – М.: МГУ, 1982. – С. 223-229.

23. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17.
24. Бондаревская Е.В., Бермус Г.А. Теория и практика личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1996. – № 5. – С.72-80
25. Борисова Е.М. Из опыта работы психологической консультации по вопросам профессиональной ориентации учащихся // Вопр. психол. – 1985. – № 5. – С. 87-89.
26. Борисова Е.М., Гуревич К.М. Психологическая диагностика в школьной профориентации // Вопр. психол. – 1988. – № 1. – С. 77-82.
27. Брагина В.Д. Представления о профессии и самооценка профессионально-важных качеств учащейся молодежи // Вопр. психол. – 1976. – № 2. – С. 146-156.
28. Брылякова Л.Л. Роль профориентационной карты в руководстве выбором профессии учащимися // Школа и производство. – 1985. – № 11. – С. 61-63.
29. Булатова С.А. Роль образовательной области «технология» в профессиональном самопределении школьников // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 41-44.
30. Валитов М.С. Особенности профессиональной консультации подростков // Вопр. психол. – 1984, № 6, С. 60-63.
31. Валитов М.С. Профориентационные игры как средство активизации психологической готовности оптантов к выбору профессии: Дисс. канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1988. – 174 с.
32. Веселова В. В. Педагогические и социальные функции службы «гайденс» в средней школе США: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М.: МГПИ, 1982. – 22 с.
33. Винокур А.Ю. Индивидуальные особенности принятия решения о выборе профессии и их учет в профконсультации // Психолог-

педагогические проблемы профориентационной работы. Сыктывкар, 1989, С. 6-9.

34. Винокур А.Ю., Федоришин Б.А. Индивидуальная профконсультация как межличностное взаимодействие // Вопр. психол. – 1985. – № 6. – С. 76-77.

35. Волков И.П. Внеурочная самостоятельная работа учащихся – эффективный путь профессионального самоопределения // Школа и производство. – 1987. – № 9. – С. 6-9.

36. Волкова Н.А. Динамика ценностных ориентации в структуре личностных характеристик у школьников. Автореф. дис. канд. психол. наук. – Л.: ЛГУ, 1983. – 22 с.

37. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. – М.: Педагогика. – 1984. – Т.4. – 332 с.

38. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

39. Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности в педагогическом мастерстве учителя. Пермь: ПГПУ, 1992. – 23 с.

40. Гаврилов В.Е. Использование модульного подхода для психологической классификации профессий в целях профориентации // Вопр. психол., 1987. – № 1. – С. 111-117.

41. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. Л.:ЛГУ, 1974. – 151 с.

42. Галкина О.И., Каверина Р.Д., Клинов Е.А. и др. Информационно-поисковая система «Профессиография». Л.: ЛГПИ, 1972. – 297 с.

43. Гейжан Н.Ф. Индивидуальный подход к формированию профессиональных планов старших подростков: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Л.: ЛГПИ, 1984. – 17 с.

44. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С.43-52.

45. Годфруа Ж. Что такое психология? Т.2. М.: Мир, 1992. – 376 с.

46. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.
47. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
48. Горбатенко Т.М. Межличностные отношения и профессиональные намерения старшеклассников // Вопр. психол. – 1988. – № 2. – С. 138-142.
49. Гордеева Н.Н. Роль биологических факторов в профессиональном самоопределении школьников // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – С. 38-40.
50. Гостев А.Г. Теоретические основы управления развитием муниципального лицея: личностно-ориентированный аспект. – Челябинск: УралГАФК, 1996. – 196 с.
51. Гриндер Д., Бэндлер Р. Структура магии.– М.: Каас, 1995. – 520 с.
52. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. – Воронеж: Изд-во Пед. ун-та, 1996. – 73 с.
53. Гриншпун С.С. Роль классного руководителя в профориентации учащихся // Школа и производство. – 1984. – № 11. – С. 48-50
54. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства первной системы. – М.: Просвещение, 1970. – 280 с.
55. Журавлев В.И. Педагогические проблемы жизненного самоопределения выпускников средней школы. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Л. – ЛГУ. – 1973. – 37 с.
56. Заботин В.В. О структурном подходе к построению психограммы учителя // Структура познавательной деятельности (сборник статей). Владимир, 1978. – С. 3-26.
57. Забродин Ю.М., Зазыкин В.Г., Зотова О.И. и др. Проблемы психологии труда и профессий // Психолог. журнал. – 1981. – № 6. – С.

58. Завалишина Д.Н. Профессиональные способности как синтез психических потенциалов человека // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. Сбор. науч. трудов ин-та психологии. М., 1991. – С. 117-130.
59. Зараковский Г.М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. М., 1966.
60. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: 1995. – с.
61. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 186 с.
62. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во УралГППУ, 2000. – 258 с.
63. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: Изд-во УралГППУ, 1997. – 244 с.
64. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.
65. Иванова Е.М., Носкова О.Г., Чернышева О.Н. Спецпрактикум по психологическому изучению профессиональной деятельности. М., 1980.
66. Иващенко Ф.И. Психология начинающего полевода. Ставрополь, 1966.
67. Ильин Е.Н. Путь к ученику. – М.: Педагогика, 1988. – 221 с.
68. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 288 с.
69. Индивидуальный стиль деятельности учителя (автор указан на обороте титульного листа - Н.И. Петрова). Казань: КГУ, 1982.
70. Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Межвуз. сборн. науч. трудов. Пермь: ПГПИ, 1992.
71. Исаев Д.И., Коган В.Е. Половое воспитание детей. Л.: Медицина, 1988. - 226 с.

72. Каверина Р.Д. Опыт психологической классификации некоторых профессий в целях профконсультации//Вопр. психол. - 1978. - № 4. - С. 64-72.
73. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопр. психол.. – 1988. – № 4. – С. 25-34.
74. Казначеев В.П., Спирин Е.А. Космопланетарный феномен человека: Проблемы комплексного изучения. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.
75. Калмыкова З.И. Возрастные особенности развития продуктивного мышления школьников // Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения. – М.: Ротапринт, 1975. – С. 81-90.
76. Кильмасова И. А. Анализ результатов профессиональной диагностики школьников г. Челябинска // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступл. регион. науч.-практ. конф . – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 65-67.
77. Климов Е.А., Королькова Г.Ф. Эмоциональные переживания как психодиагностические индикаторы в системе профконсультации учащихся // Тезисы симпозиума «Психодиагностика и школа». Таллинн, 1980, С. 25-32.
78. Климов Е.А. О специфических требованиях к построению психодиагностического процесса в целях профконсультации // Вопросы диагностики психического развития. Таллинн, 1974, С. 80-81.
79. Климов Е.А. О феномене профессиональной относительности образа мира // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1995. – № 1. – С.8-18.
80. Климов Е.А. Проблемы профориентации // Возрастная и педагогическая психология. Матер. Всесоюз. семинара. Пермь: 1974. – С. 124-147.
81. Климов Е.А. Профориентация и психология. Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1985. – № 1. – С. 34-41.
82. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
83. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопр. философ. – 1992. – № 12. – С. 13-14.

84. Ковалев С.В. Основы нейролингвистического программирования. – М.: Флинта, 1999. – 160 с.
85. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Просвещение, 1986. – 184 с.
86. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. – 256 с.
87. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопр. психол. – 1989. – № 5. – С. 18-26.
88. Конюкова Г.А. Теоретические основы профессиональной ориентации учащихся в современных условиях // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 24-28.
89. Королькова Г.Ф. Некоторые особенности работы профконсультанта в зависимости от профессиональных планов оптантов и разновидности профконсультационных ситуаций // Научн. труды. Л.: ВНИИ профтехобразования, 1976, вып. 32. – С. 56-72.
90. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Качественная психологическая характеристика индивидуальных стилей педагогического общения учителей // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Межвузовск. сб. научн. трудов. Пермь, 1992. – С. 79-88.
91. Костылева Н. С. Пути и средства взаимодействия школы и вуза в процессе профессионального самоопределения школьников // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступлений регион. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 67-68.
92. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 992 с.
93. Krakovskiy A.A. O подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка). M.: «Педагогика», 1970. – 172 с.

94. Кузнецова И.В. Методологические основы исследования процесса выбора профессий // Способности и деятельность. Ярославль, 1989, С. 35-46.
95. Крягжде С.П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопр. психол. – 1985 – № 3. – С. 23-30.
96. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1979.
97. Лейтес Н.С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М.: НИИ, 1970. – 49 с
98. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 367 с.
99. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопр. психол. – 1960. – № 1. – С. 18-26.
100. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
101. Лийметс Х.Й. Понятие общения и воспитание // Проблемы общения и воспитание: сбор. науч. трудов. – Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1974. – 210 с.
102. Лисицын М.К., Мальцева Л.В. Модель готовности старшеклассников общеобразовательных учреждений к выбору профессий // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – С. 29-32.
103. Ллойд Л. Школьная магия. Воронеж: Пед. ун-т, 1996. – 120 с.
104. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
105. Лоос В.Г. Психологическая классификация профессий для целей профессиональной ориентации школьников // Вопр. психол. 1974. – № 5. – С. 121-129.
106. Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегии, технологии, практики: Материалы научно-практической конференции. – Каунас: Университет Каунаса, 2003. – С. 11-16.

гия и практика: Матер. первого науч.-практ. семинара психологов и организаторов школьного образования. – М., 1994. – С.13-22.

107. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Под редакцией Е.А. Климова. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 448 с.

108. Методы психологического анализа профессиональной деятельности. Обзор. (Сост. С.Н. Левиева). Л.: , 1973.

109. Мир профессий. Человек - природа. Сост. Левиева С.Н. М.: Молодая гвардия, 1985.

110. Мир профессий. Человек - техника. Сост. Каверина Р.Д. М.: Молодая гвардия, 1988.

111. Мир профессий. Человек - человек. Сост. Каверина Р.Д. М.: Молодая гвардия, 1986.

112. Мир профессий. Человек - знаковая система. Сост. Левиева С.Н. М.: Молодая гвардия, 1988.

113. Мир профессий. Человек - художественный образ. Сост. Смирнов А.И. М.: Молодая гвардия, 1987.

114. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 71-78.

115. Митькин А.А. На пути к системной психологии развития // Психологический журнал. Т. 18. – № 3. – 1997. – С. 3-12.

116. Набиуллина Р.М. Управление процессом профессионального самоопределения школьников // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступл. регион. науч.-практ. конф . – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 85-89.

117. Надтоко Г.Н. Управление процессом профессионального самоопределения учащихся 7-11 классов МОУ № 142 // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 90-93.

118. Найн А.Я. Культура делового общения. – Челябинск: Версия, 1997. – 256 с.
119. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. – М.: Просвещение, 1966. – 336 с.
120. Носкова О.Г. Железнодорожная психология И.И.Рихтера // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1985. – № 1. – С. 55-64.
121. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
122. О'Коннор Дж., Сеймор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование, – Челябинск: Версия, 1997. – 256 с.
123. Окунева Н.К. Актуальность проблемы профессионального самоопределения школьников в современных условиях // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступл. регионал. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 18-21.
124. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
125. Парамзин В.Н. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы. Новосибирск, 1987. – 140 с.
126. Парыгин Б.Н. Анатомия общения. – СПб.:Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
127. Петрищева Г.П. Жизненные планы как фактор профессионального самоопределения молодежи: Дисс. канд. пед. наук. М.: МГПИ, 1984. – 180 с.
128. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
129. Петровский А.В. Психология о каждом и каждому о психологии. – М.: РОУ, 1996. – 328 с.
130. Платонов К.К. О системе в психологии.– М.: Мысль, 1972.– 216 с.
131. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972.– 165с.
132. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. – М.: Политиз-

дат, 1979. – 235 с.

133. Прихожан А.М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М.: 1977. – 18 с.

134. Прыгин Г.С., Степанский В.И., Фарютин В.П. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников // Вопр. психол. – 1987. – № 4. – С. 45-51.

135. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений. – М.: Новая школа, 1993. – 47 с.

136. Пряжников Н.С. Деловая игра как способ активизации учащихся в профессиональном самоопределении. Вопросы психологии, 1987, № 4, С. 92-99.

137. Пряжников Н.С.. Имитационная игра как средство формирования у оптантов умения строить личные профессиональные планы. Дисс. канд. психол. наук. М., 1983. – 178 с.

138. Психология современного подростка / Под ред Фельдштейн Д.И. М.: Педагогика, 1987. – 236 с.

139. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика, Методика и тесты. – Самара: Изд. Дом «БАХРАМ-М», 2000. – 672 с.

140. Родионов А.В. Психофизическая тренировка. – М.: ТОО «Дар», 1995. – 64 с.

141. Романко В.Г. Педагогические условия гуманизации физического воспитания учащихся младших классов: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 23 с.

142. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Педагогика, 1959. – 352 с.

143. Русалов В.М. Проблемы индивидуальности в становлении профессионала // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. Сборник научных трудов института психологии. М., 1991, С. 95-117

144. Сазонов И. А. Закономерности профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных учреждений // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступлений регионал. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 34-38.
145. Самоукина Н.В. Активизация школьников в профессиональном самоопределении // Вопросы психол., 1990, № 1, С. 69-71.
146. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности // Психол. журн. – 1984. – № 4. – С. 65-73.
147. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
148. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-21.
149. Скрыпко М.И. Развитие коммуникативных способностей школьников в условиях личностно ориентированного тренинга: дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург: РГПТУ, 2002. – 176 с.
150. Сиротин О.А. Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки борцов: Дис. ... док. пед. наук. – М.: ВНИИФК, 1996. – 315 с.
151. Система профинформационной работы со старшеклассниками. Под ред. Б. А. Федоришина. Изд. 2-е. Киев, 1988. См. библ. на С. 174-175.
152. Смирнов А.И. Профессиографические аспекты принятия решения в процессе выбора профессии // Вопросы психол., 1987, № 3, С. 139-142.
153. Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии, 1989, № 2, С.27-35.
154. Соловьева Н.Р. Воспитание гуманистических межличностных отношений подростков во внеучебной деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 23 с.
155. Способности и склонности: Комплексные исследования. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.

156. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологиченская теория и практика обучения. – М.: Мир, 1984. – 472 с.
157. Сухомлинский В.А. Человек неповторим: Избранные произведения. – Киев: Высшая школа, 1960. – Т.5. – 385 с.
158. Тарасова Т.Н. Социальная направленность профессиональной ориентации учащихся массовой (объединенной) школы современной Англии. Дисс. канд. пед. наук. М., 1981.
159. Теплов Б.М. Психология. Учебник для средней школы. М.: Учпедгиз, 1953. – С. 230.
160. Теплов Б.М. Способности и одаренность. – М.: ГНИИ психологии, 1941. – Т.2. – 225 с.
161. Титова И.П. К вопросу о классификации профессий // Вопросы теории и практики профориентации в средней школе. М., 1972, С. 77-83.
162. Толочек В.А. Индивидуальный стиль деятельности - устойчивость и изменчивость // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 100-108.
163. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии, 1984. – № 3. – С. 79-86.
164. Томин Н.А. Проблемы совершенствования профессиональной ориентации учащихся в современной школе // Теория и практика профориентационной работы в современных условиях: Тез. докл. и выступлений регионал. науч.-практ. конф . – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С. 7-10.
165. Тютюнник В.И. Психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта труда в дошкольном возрасте // Вестник МГУ Серия 14. Психология, 1989, № 4, С. 39-48.
166. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 197 с.
167. Укке Ю.В. Психологические концепции профессиональной ориентации в США. Дисс. канд. психол. наук. М.,1972.. – 186 с.

168. Ушинский К.Д. О целях воспитания. Избр. пед. соч. Т.1. – М.: Уч.-педгиз, 1953. – 309 с.
169. Фельдштейн ДЛ. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 26-37.
170. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
171. Ханин Ю.Л. Управление межличностной коммуникацией как фактор оптимизации психических состояний спортсменов // Материалы Всесоюзного симпозиума «Психический стресс в спорте». – Пермь: Гос. пед. ин-т, 1973. – С. 59-61.
172. Хьюелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Издательство Питер, 1999. – 608 с.
173. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. – М.: Просвещение, 1997. 234 с.
174. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., Педагогика, 1981, 96 с.
175. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. Библиогр. на С. 173-184.
176. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991. – 177 с.
177. Шахова И.П. Развитие интересов в старшем подростковом возрасте // Вопросы психологии 1986, № 6, С. 23-28
178. Шмальгаузен И.И. Избранные труды. Пути и закономерности эволюционного процесса. М.: Наука, 1983. – 360 с.
179. Шорохова Е.В. О естественной природе и социальной сущности человека // Биологическое и социальное в развитии человека. – М.: Наука, 1977. – С. 65-80.
180. Штерн В. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Психология подростка. – М.: , 1997. – С. 21-22.

181. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования // Автореф. дисс. докт. психол. н. Новосибирск, 1994.
182. Щукин М.Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности // Вопросы психологии. 1984, № 6. – С. 26-32.
183. Эрман Л., Парсонс П. Генетика поведения и эволюция. М.: Мир, 1984. – 566 с.
184. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения. – Вопросы психологии. – № 2. – 1995. – С. 31-42.
185. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1992. – № 6. – С. 57-65.
186. Ярошенко В.В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся. Киев: Рад. шк., 1983.
187. Cattell R.B. The inheritance of personality and ability. New York: Plenum, 1982. – 230 p.
188. Donaldson M. The mismatch between school and childrens minds. Human Nature, 1979. – P. 158-162.
189. Erikson E.H., Erikson J.M. Generativity and identity. Harvard Educational Review . – № 51. – 1981. – P. 249-269
190. May R. Politics and innocence: A humanistic debate. Dallas,TX: Saybrook, & New York: Norton, 1986.
191. Miller P.H. Aloise P.A. Young childrens understanding of the psychological causes of behavior: Of review Child Development. N.Y., 1989. – p. 257-28.
192. Piaget J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development. – 15, 1972. – P. 1-12.
193. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus; Toronto; L.; Sydney: Charles E, Merrill Co, A Bell & Howell Co, 1983.
194. Shaffer D.R. Social and personality development. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole, 1988.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

СПИСОК ПРЕТЕНЗИЙ

Люди, которыми я недоволен	Претензии
1. Родные: мама	
Папа	
Бабушка	
Дедушка	
Брат (сестра)	
2. Знакомые: одноклассники;	
Мужчины;	
Женщины;	
Все человечество	

Приложение 2

ПРОТОКОЛ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА

№ пп	Тренинговое имя опрашиваемого	Мнение в баллах	Подпись опрашиваемого члена группы
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			

Приложение 3

ДНЕВНИК «МОЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ»

№ пп	Партнер (ы) по обще- нию	Содержание общения	Мои новые ощущения	Конкретные выводы	Практиче- ские шаги
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					

Приложение 4

Образец анкеты «ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ»

Тренинговое имя участника _____

Дата заполнения _____

1. Степень включенности: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Что мешает тебе быть более включенным в занятие? _____

2. Твои основные ошибки в ходе занятий:

а) по отношению к себе _____

б) по отношению к группе _____

в) по отношению к ведущему _____

3. Самые значимые для тебя эпизоды, упражнения, во время которых удалось сделать определенный "прорыв", что-то лучше понять в себе, в чем-то разобраться _____

4. Что тебе очень не понравилось в предыдущем занятии? Почему?

5. Твои замечания и пожелания ведущему (по содержанию, по форме и т.п.) _____

Подпись

Приложение 5**Список качеств, важных для общения**

№ пп	Качество	Самооценка
1.	Умение слушать людей	
2.	Тактичность	
3.	Умение убеждать	
4.	Интуиция	
5.	Наблюдательность	
6.	Душевность	
7.	Энергичность	
8.	Открытость	
9.	Гибкость	
10.	Активность	

А К Т

**о внедрении результатов научно-исследовательской работы по
формированию готовности к профессиональному самоопределению
у школьников подросткового возраста**

**Автор научно-методической разработки – Ефимова Татьяна Ефи-
мовна соискатель кафедры теории и методики физического воспитания
Уральской государственной академии физической культуры.**

**Учреждение, внедряющее разработку: МОУ СОШ № 120 Тракторо-
заводского района.**

Предмет внедрения. Методика личностно ориентированного тренинга
по формированию у подростков готовности к профессиональному самоопре-
делению

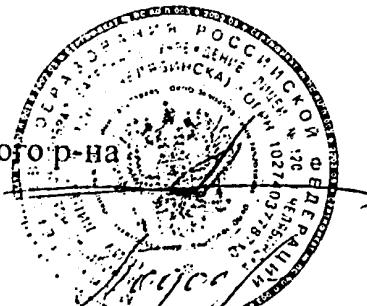
Педагогическая эффективность внедряемых материалов. Результа-
ты внедрения подтверждают эффективность предложенной автором методи-
ки личностно ориентированного тренинга формирования у подростков ком-
понентов готовности к профессиональному самоопределению и гуманизации
педагогических воздействий. Использование личностно ориентированного
тренинга вызвало повышенный интерес учащихся к проблеме профессио-
нального самоопределения, способствовало повышению уровня готовности
подростков к профессиональному самоопределению и улучшению эмоцио-
нального состояния учащихся.

Сроки внедрения. Внедрение результатов исследования Ефимовой
Татьяны Ефимовны осуществлялось в 2002-2003 учебном году.

Директор

МОУ СОШ № 120 Тракторозаводского р-на

Зав кафедрой технологии



М.Ю. Пашкова

Н.Л. Подобряева

А К Т

о внедрении результатов научно-исследовательской работы по
формированию готовности к профессиональному самоопределению
у школьников подросткового возраста

Автор научно-методической разработки – Ефимова Татьяна Ефи-
мовна соискатель кафедры теории и методики физического воспитания
Уральской государственной академии физической культуры.

Учреждение, внедряющее разработку: МОУ СОШ № 142 Советского
района.

Предмет внедрения. Методика личностно ориентированного тренинга
по формированию у подростков готовности к профессиональному самоопре-
делению

Педагогическая эффективность внедряемых материалов. Результа-
ты внедрения подтверждают эффективность предложенной автором методи-
ки личностно ориентированного тренинга формирования у подростков ком-
понентов готовности к профессиональному самоопределению и гуманизации
педагогических воздействий. Использование личностно ориентированного
тренинга вызвало повышенный интерес учащихся к проблеме профессио-
нального самоопределения, способствовало повышению уровня готовности
подростков к профессиональному самоопределению.

Сроки внедрения. Внедрение результатов исследования Ефимовой
Татьяны Ефимовны осуществлялось в 2002-2003 учебном году.

Директор
МОУ СОШ № 142 Советского

Б.В. Хабин

Зав кафедрой Л.С. Удалова

А К Т

о внедрении результатов научно-исследовательской работы по формированию готовности к профессиональному самоопределению у школьников подросткового возраста

Автор научно-методической разработки – Ефимова Татьяна Ефимовна соискатель кафедры теории и методики физического воспитания Уральской государственной академии физической культуры.

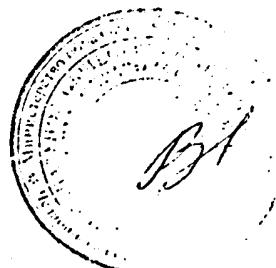
Учреждение, внедряющее разработку: МОУ СОШ № 2 Нязепетровского района Челябинской области.

Предмет внедрения. Методика личностно ориентированного тренинга по формированию у подростков готовности к профессиональному самоопределению.

Педагогическая эффективность внедряемых материалов. Результаты внедрения подтверждают эффективность предложенной автором методики личностно ориентированного тренинга формирования у подростков компонентов готовности к профессиональному самоопределению и гуманизации педагогических воздействий. Использование личностно ориентированного тренинга вызвало повышенный интерес учащихся к проблеме профессионального самоопределения, способствовало повышению уровня готовности подростков к профессиональному самоопределению.

Сроки внедрения. Внедрение результатов исследования Ефимовой Татьяны Ефимовны осуществлялось в 2002-2003 учебном году.

Директор
МОУ СОШ № 2 Нязепетровского р-на
Челябинской области



Б.А. Бобышев

АКТ

о внедрении результатов научно-исследовательской работы по
формированию готовности школьников подросткового возраста
к профессиональному самоопределению

Автор научно-исследовательской разработки: Ефимова Татьяна Ефи-
мовна соискатель кафедры теории и методики физического воспитания
Уральской государственной академии физической культуры.

Учреждение, внедряющее авторскую разработку: Магнитогорский
педагогический колледж.

Название внедряемых материалов: методические рекомендации
«Формирование готовности подростков к профессиональному самоопреде-
лению: методические рекомендации» объемом 51 с.

Предмет внедрения: методические рекомендации: методика личност-
но ориентированного тренинга по формированию готовности подростков к
профессиональному самоопределению: а) полнота информационного обога-
щения студентов в области анализа профессиональной деятельности; б) сти-
мулирование интереса студентов к овладению педагогическими технология-
ми личностно ориентированного образовательного процесса.

Педагогическая и иная эффективность. Подтверждена эффектив-
ность авторской методики личностно ориентированного тренинга формиро-
вания у подростков готовности к профессиональному самоопределению.

Сроки внедрения методических рекомендаций Ефимовой Татьяны
Ефимовны – в 2002-2003 учебный год.

Директор



Магнитогорского педагогического
колледжа, к.п.н.

10 мая 2003 года.

В. Вишневская – В.П. Вишневская

о внедрении результатов научно-исследовательской работы по
формированию готовности школьников подросткового возраста
к профессиональному самоопределению.

Автор научно-исследовательской разработки: Ефимова Татьяна Ефимовна соискатель кафедры теории и методики физического воспитания Уральской государственной академии физической культуры.

Учреждение, внедряющее авторскую разработку: Челябинский институт дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Название внедряемых материалов: методические рекомендации «Формирование готовности подростков к профессиональному самоопределению: методические рекомендации» объемом 51 с.

Предмет внедрения: методика личностно ориентированного тренинга по формированию готовности подростков к профессиональному самоопределению: а) информационное обогащение слушателей в области основных направлений гуманизации образования; б) стимулирование интереса педагогов к овладению технологиями личностно ориентированного образовательного процесса; в) внедрение тренинговых форм в педагогический процесс профориентации.

Педагогическая и иная эффективность. Подтверждена эффективность авторской методики личностно ориентированного тренинга по формированию у подростков готовности к профессиональному самоопределению.

Сроки внедрения методических рекомендаций Ефимовой Татьяны Ефимовны – в 2002-2003 учебный год.

Ректор

Челябинского института дополнительного
профессионального образования (повышение квалификации)
педагогических работников д.п.н., профессор



С.Г. Молчанов