

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Ульяновский государственный педагогический  
университет имени И.Н. Ульянова»

На правах рукописи



**Кривцова Наталья Сергеевна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ПРОФЕССИИ  
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
Поляков Сергей Данилович,  
доктор педагогических наук, профессор

Ульяновск – 2017

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические основы формирования положительного образа профессии и его педагогического сопровождения</b> .....	16
1.1. Проблема образа и образа профессии в научной литературе.....	16
1.2. Понятие и сущность профессионального самоопределения.....	32
1.3. Модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников .....	54
Выводы по 1 главе.....	75
<b>Глава 2. Опыттно-экспериментальная работа по педагогическому сопровождению формирования положительного образа профессии у старшеклассников</b> .....	79
2.1. Опыт формирования положительного образа профессии у старшеклассников.....	79
2.2. Результаты опыттно-экспериментальной работы по формированию положительного образа профессии у старшеклассников.....	101
Выводы по 2 главе.....	128
<b>Заключение</b> .....	130
<b>Список использованных источников</b> .....	132
<b>Приложение</b> .....	148

## Введение

**Актуальность исследования.** В настоящее время в общеобразовательных организациях растёт потребность в разработке и внедрении новых подходов к поддержке профессионального самоопределения личности, адекватных современным социально-экономическим условиям.

Согласно данным ИКСИ СГА (2004) абитуриенты, принимая решение о получении высшего образования, в числе важных мотивов поступления называют возможность повышения социального статуса. Но социальный статус человека связан с профессиональной сферой, к которой он относится. В различные исторические эпохи высоким социальным статусом в нашей стране обладали различные профессии. В 1930-ые годы престижным высоким статусом обладали инженеры, в 1960-ые годы – учёные, в 1990-ые – юристы и экономисты.

Как показывают результаты исследований (А.А. Онипко, Н.В. Лясников, П.А. Бакланов), информация, получаемая от педагога-психолога и учителей, в относительно небольшой мере влияет на выбор старшеклассников. Основная нагрузка при построении и реализации профессиональных планов лежит на самих старшеклассниках и их семьях. Задача образовательных организаций помогать старшеклассникам и их родителям в оправданном социально и личностно профессиональном самоопределении юношей и девушек. Но сложившиеся методы профориентационной работы не всегда позволяют изменить в сознании школьников значимость того или иного профессионального выбора. Поэтому поиск средств регулирования, управления позитивной динамикой значимости конкретной профессии в сознании старшеклассников может быть актуальной исследовательской и практической задачей.

**Степень разработанности темы исследования.** Проблема выбора профессии старшеклассниками носит комплексный и междисциплинарный характер, находясь на пересечении проблемных полей философии, социологии, психологии, педагогики. Одним из путей решения этой задачи является

«управление» образами профессий в сознании школьника. В психолого-педагогических исследованиях образ профессии рассматривается чаще всего в аспекте профессионального самоопределения (Б.Г. Ананьев, А.М. Гендин).

Исследование профессионального самоопределения базируется на теоретических исследованиях проблемы самоопределения, развитых в педагогических и психологических трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Е.А. Климова, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, С.Н. Чистяковой.

В педагогической и психологических науках профессиональное самоопределение рассматривается в контексте проблем самоопределения и самореализации личности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Батаршев, В.П. Бондарев, Е.М. Борисова, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, Н.П. Капустин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Профессиональное самоопределение связывают со стремлением личности к ознакомлению с миром профессий в предпочитаемой области трудовой деятельности, с овладением знаниями и развитием качеств человека, необходимых для избираемого труда (В.В. Чебышева). С другой стороны, профессиональное самоопределение рассматривается как момент самодетерминации личности, как её ориентация на будущие жизненные перспективы и актуальные ценностные ориентации (Е.И. Головаха), а также как психологическая и практическая подготовка человека к реализации профессионального намерения (В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых).

Ряд авторов связывают готовность к выбору профессии и профессиональное самоопределение с анализом человеком своих внутренних ресурсов (М.В. Афолина, М.Э. Кожевникова, Н.И. Орлянская, Т.В. Рогачева). С.П. Крягжде при рассмотрении характеристик профессионального самоопределения отмечает его двойной характер на начальном этапе, т.е. осуществляется либо выбор конкретной профессии, либо выбор предпочитаемого ранга на шкале профессий («социальный выбор»).

В современной педагогической и психологической литературе доминируют две идеи, связанные с профессиональным самоопределением. Первая – идея дифференциации, согласно которой педагогическое сопровождение профессионального самоопределения должно быть организовано в соответствии с возможностями и планами личности относительно содержания данной профессии (Е.А. Климов, С.П. Крягжде, А.М. Кухарчук, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ф. Парсонс, Н.С. Пряжников, И.В. Роберт, Н.В. Самоукина, А.В. Цинципер и др.). Другая идея состоит в том, что выбор профессии обусловлен не столько ориентацией на содержание конкретной профессии, сколько на выбор желаемого для себя социального положения в обществе, желаемого стиля жизни, на соответствие планам в других сферах жизни: как человек собирается распределять время между работой, семьей, друзьями, увлечениями; какой уровень дохода хочет иметь; насколько спокойной или рискованной должна быть работа. В рамках этой идеи избираемая профессия становится средством достижения всех этих планов.

Формой представления содержания профессии и её социально-жизненного контекста является, прежде всего, образ профессии у данного человека. Впервые категория образа как научное понятие появляется в структурализме (W. Wundt, E. Titchener). Позже категория образа, рассматриваемая в контексте когнитивной психологии, получает новое теоретическое осмысление (A. Bandura, G. Bruner, G. A. Kelly, J. Piaget и др.).

В отечественной психологии наиболее значимые исследования построения и функционирования образа связаны прежде всего с именами В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, С.Д. Смирнова. В частности изучалась роль представлений о людях в регуляции поведения человека (А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, В.В. Столин и др.).

Второй проблемой, связанной с темой нашего исследования, явилась проблематика построения образа мира (Ю.А. Аксенов, Е.Ю. Артемьева, Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, В.П. Зинченко, М.В. Корепанова, Е. Е. Сапогова,

В.П. Серкин, Ю.К. Стрелков). Одним из значимых элементов образа мира выступает образ профессии (Л. П. Гримак, С. В. Зиброва, Е. А. Климов, Л. М. Митина, М.Н. Рыбникова и др.).

В современной российской педагогике одна из наиболее эвристичных трактовок деятельности педагога, релевантных современной социально-образовательной ситуации и, в частности, задаче помощи профессиональному самоопределению школьников – её понимание как педагогического сопровождения.

В педагогике и педагогической психологии акцентируют такие характеристики педагогического сопровождения, как помощь и поддержка на пути развития личности (Е.А. Александрова, С.А. Белоусова, Н.М. Борытко, Л.М. Митина, Г.Н. Сериков), как помощь в личностном росте (В.П. Слободчиков, Ф.М. Фруммин), как деятельность педагога, стимулирующую к приобщению учащихся к ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития (А.В. Мудрик), как деятельность педагогического сообщества, создающую и поддерживающую социально-психологические условия для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия (М.Р. Битянова).

Анализ научных исследований и практики формирования положительного образа профессии старшеклассников позволяет назвать существенные для темы нашего исследования **противоречия**:

- между ожиданием общества и государства определенного уровня готовности к выбору профессии у выпускников школ и существующей системой профориентации;

- между необходимостью формирования положительного отношения к социально-востребованным, но непривлекательным для старшеклассников профессиям и недостаточным обоснованием возможности данного процесса в современных педагогических исследованиях;

- между потребностью старшеклассников в педагогическом сопровождении профессионального самоопределения и недостаточностью выраженной ориентации системы образования на решение данной задачи;

- между необходимостью выработки личностной позиции в отношении спектра современных профессий и традиционной ориентацией профориентационной работы на непозиционные средства (не апеллирующие к жизненным интересам личности, её жизненным целям и образу мира).

Обозначенные противоречия определили **проблему** исследования: каким способом может быть построено эффективное педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии у старшеклассников?

Актуальность названной проблемы, необходимость ее теоретического и практического решения обусловили выбор **темы исследования**: «Педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии у старшеклассников».

**Цель исследования**: выявить, теоретически обосновать и в опытно-экспериментальной работе проверить возможности педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

**Объект исследования**: педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников.

**Предмет исследования**: педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

В качестве **гипотезы** исследования нами выдвинуто следующее предположение: педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии у старшеклассников будет результативным, если:

- педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии рассмотрено в аспекте расширения знаний о мире профессий (как развития представлений о профессии); стимулирования изменения эмоционального оценивания, а также интерпретации и выражения эмоций,

связанных с образом профессии (как формирования отношений к профессиям); приобретении опыта выбора профессии и принятия решения о реализации выбора (как действий в отношении профессий);

- определены критерии и показатели сформированности положительного образа профессии в процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения, связанные с изменением модальности эмоционального оценивания образа профессии;

- теоретически разработана и опробована практически во внеурочной деятельности образовательной организации процессуально-деятельностная модель целенаправленного поэтапного формирования положительного образа профессии, предполагающая последовательное увеличение когнитивной сложности и активности старшеклассников.

В соответствии с данной гипотезой, с учетом цели и предмета исследования поставлены следующие **задачи**:

1. Уточнить структуру и содержание понятия «образ профессии» в контексте профессионального самоопределения, предполагающее возможность поэтапного педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии при использовании соответствующих каждому этапу форм работы и критериев изменения модальности образа.

2. Обосновать содержание и последовательность использования педагогических средств, необходимых при формировании положительного образа профессии у старшеклассников.

3. Разработать и экспериментально проверить модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников во внеурочной деятельности образовательной организации.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что:

- уточнено понятие «образ профессии» не только как совокупности представлений о профессии, интегрированных в целостный образ, но и как динамической структуры с возможным изменением модальности (при реализации

поэтапного педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии с использованием соответствующих каждому этапу форм педагогической работы);

- выявлена специфика использования личностных конструктов в качестве ресурса формирования положительного образа профессии у старшеклассников и рассмотрено изменение расположения образа профессии в семантическом пространстве в качестве показателя изменения отношения к профессии;

- обоснована последовательность (этапность) в педагогическом сопровождении формирования положительного образа профессии: («представленческий», «конструкторский», «поведенческий» этапы) и разработаны инновационные формы педагогической работы, предполагающие последовательное увеличение когнитивной сложности и активности старшеклассников в процессе целенаправленного формирования позитивного образа профессии.

**Теоретическая значимость работы** заключается в том, что:

- конкретизировано в педагогическом аспекте понятие «образ профессии» как динамической структуры с возможным изменением модальности при реализации поэтапного педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии с использованием соответствующих каждому этапу форм работы в рамках внеурочной деятельности, что содействует уточнению понятийного аппарата педагогики, расширяет возможность изучения педагогических проблем, связанных с организацией педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников;

- обоснованы возможности использования личностных конструктов и семантического пространства для формирования положительного образа профессии, что позволяет повысить эффективность педагогического сопровождения профессионального самоопределения;

- разработаны и обоснованы критерии сформированности положительного образа профессии: когнитивный (знания, информированность), эмоциональный

(эмоциональное оценивание, интерпретация эмоций, выражение эмоций), поведенческий (действие выбора, принятие решения), которые могут стать теоретическим ориентиром анализа результативности педагогического сопровождения процесса формирования положительного образа профессии у старшеклассников;

- разработанная модель педагогического сопровождения процесса формирования положительного образа профессии у старшеклассников углубляет представления о профессиональном самоопределении как педагогически регулируемом процессе.

**Практическая значимость результатов работы** заключается в возможности внедрения авторской модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников, что может позволить образовательной организации целенаправленно организовывать профориентационную деятельность в направлении социально актуальных профессий. Применение метода личностных конструктов согласовывает понятийный аппарат субъектов образовательного процесса и восполняет недостаток технологических и методических средств, обеспечивающих положительную динамику педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников. Полученные результаты могут быть использованы при разработке учебно-методических материалов в системе высшего педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

**Теоретическую основу исследования** составляют концептуальные положения философии, педагогики и психологии.

В качестве **методологических основ в исследовании** приняты четыре подхода: аксиологический, личностный, семиотический и деятельностный. Эти подходы в исследовании проявляются в следующих теоретических положениях.

Аксиологический подход проявляется в исследовании в опоре на идеях Л.М. Архангельского, Л.П. Бугевой, О.Г. Дробницкого, Э.В. Ильенкова, которые

систематизирующим свойством самоопределения называют нравственную (и, следовательно, ценностную) ответственность личности в социальном и профессиональном самоопределении, а также на понимание самоопределения как момента социального становления личности, освоения определенных норм, ценностей, установок, принятых в обществе, вхождения ее в различные социальные сферы (М.В. Батырева, О.И. Карпухин, И.С. Кон, Е.А. Латуха, Т.В. Машарова, А.В. Миронов, Н.М. Таланчук, Р.М. Шамионов, И.В. Ширяева и др.). Гуманитарно-аксиологические основания профессионально-личностного самоопределения личности подчёркивают Н.М. Борытко В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, Л.Н. Митина, Н.Е. Щуркова.

Личностный подход в исследовании опирается на понимание профессионального самоопределения как аспекта становления жизненных целей и планов личности (Е.И. Головаха, И.С. Кон, А.А. Кроник, Н.А. Логинова), как момент становления самосознания профессионально самоопределяющейся личности в контексте её возрастного развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн и др.), как взаимосвязи профессионального и личностного самоопределения, а также самореализации личности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.П. Бедерханова, М.Р. Гинзбург, К.М. Гуревич, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, С.П. Крягжде, Т.В. Кудрявцев, В.М. Кухарчук, А.К. Осницкий, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Н.В. Самоукина, В.Ф. Сафин, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир, D.E. Super, J.L. Holland).

Семиотический подход (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев) в исследовании используется как методологическая база для трактовки образа профессии как семиотической структуры.

Для анализа категории «образа профессии» под этим углом зрения исследование опирается на понятия: психический образ, процессы отражения восприятие (В.А. Барабанщиков, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко), осмысление, понимание, истолкование (В.А. Лекторский), а также на психосемантические идеи

(Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелёв, G. A. Kelly, L. Hjelle, D. Ziegler). В контексте этого подхода формирование образа предполагает присутствие в сознании в качестве его элемента амодальной, объективной схемы мира (М.С. Шехтер) и его предметного содержания (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), требует учёта системности психического образа (Б.Ф. Ломов, Л.М. Веккер) и встраивания его в образ мира (Б.С. Братусь, Д.А. Медведев). Образ профессии выступает одним из значимых элементов образа мира (Н.А. Бернштейн, Л.П. Гримак, С.В. Зиброва, Е.А. Климов, Л.М. Митина, М.Н. Рыбникова).

Деятельностный подход в исследовании реализуется в анализе профессионального самоопределения и профессиональной ориентации старшеклассников как деятельностных процессов, а также в рассматривании педагогического сопровождения в логике построения специфической педагогической деятельности (Е.А. Александрова, М.Р. Битянова, А.Е. Голомшток, К.М. Гуревич, А.В. Мудрик, А.А. Огерчук, И.А. Сазонов, И.Т. Сенченко, Г.Н. Сериков, В.Д. Симоненко, Б.Л. Федоришин).

#### **Методы исследования:**

1. Теоретические методы: анализ философской, психологической, педагогической литературы по исследуемой проблеме; моделирование изучаемого явления.

2. Эмпирические методы: формирующий эксперимент; включенное наблюдение; опытно-экспериментальная работа.

3. Диагностические методы: интервью; интерпретирование поведения и рефлексивных высказываний воспитанников; бланковое анкетирование (в частности в форме техники репертуарных решеток).

4. Статистические методы: количественная и качественная оценка полученных результатов; расчет статистического U-критерия Манна-Уитни, метод углового преобразования Фишера ( $\phi$  критерий), T-критерий Стьюдента.

**Степень достоверности результатов** обеспечена непротиворечивостью, методологической, теоретической и практической обоснованностью основных

положений работы и выводов; междисциплинарным подходом к изучению предмета исследования; комплексом эмпирических и теоретических методов, соответствующих изучаемой проблеме, целям, задачам и гипотезе; количественным и качественным анализом данных; обобщением показателей опытно-экспериментальной работы, эффективным внедрением полученных результатов в практику образовательной организации.

### **Основные этапы исследования.**

На *первом этапе* (2009-2011 гг.) проводился теоретический анализ философской, психологической, социологической и педагогической литературы по проблеме исследования, необходимой для получения информации о сущности категории «образ профессии»; организован и реализован пилотный эксперимент; проведен анализ результатов пилотного эксперимента.

На *втором этапе* (2012-2014 гг.) разрабатывалась модель формирования положительного образа профессии у старшеклассников как средства педагогического сопровождения профессионального самоопределения; разрабатывались исходные теоретические позиции, формулировались цели и задачи исследования, определялся его объект, предмет и гипотеза.

На *третьем этапе* (2015-2016 гг.) анализировалась реализация модели формирования положительного образа профессии у старшеклассников как средства педагогического сопровождения профессионального самоопределения; проводилась опытно-экспериментальная работа по изучению динамики формирования положительного образа профессии старшеклассников.

На *четвертом этапе* (2016-2017 гг.) систематизировались и обобщались результаты исследования; формулировались выводы. Результатом явилось оформление материалов исследования в виде статей и рукописи диссертации.

Базой экспериментальной работы явились образовательные организации Ульяновской области: МБОУ «Лицей физики, математики и информатики при УлГУ № 40» г. Ульяновска, МБОУ СОШ № 47 г. Ульяновска, МБОУ Базарносызганская СОШ № 1, МБОУ Отраденская СОШ, МБОУ СОШ № 21

г. Ульяновска, МБОУ «Многопрофильный лицей №11 имени В.Г. Мендельсона»  
г. Ульяновска.

Всего на различных этапах исследования приняли участие 364 старшеклассника (обучающиеся 10-х классов) и 4 педагога. В опытно-экспериментальной работе участвовали 86 обучающихся экспериментальной группы и 64 обучающихся контрольной группы.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись посредством обсуждения на заседаниях кафедры воспитательных проблем образования ОГБОУ ДПО УИПКПРО, кафедры менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» методологических заседаниях аспирантов и соискателей ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», на заседаниях постоянно действующего психолого-педагогического семинара ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». Основные положения и выводы диссертации нашли отражение в научных статьях, докладах и выступлениях на международных: «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования» (Москва, 2013), «Международная выставка-ярмарка инновационных образовательных проектов» (Ульяновск, 2014, 2015, 2016), «Профессиональная деятельность и карьера педагога: возможности, условия, риски» (Москва, 2015); всероссийских: «От советской школы к российской школе XXI века», г. Ульяновск, ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» (Москва, 2014) и региональных: «Профессиональная ориентация в системе дополнительного образования детей» (Ульяновск, 2016), «Психолого-педагогические аспекты экологизации образования» (Ульяновск, 2017) научно-практических конференциях, научных семинарах, совещаниях.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии представляет собой специально организованное поэтапное: расширение знаний о мире профессий (в виде развития представлений о профессии); стимулирование изменения эмоционального оценивания, а также

интерпретации и выражения эмоций, связанных с образом профессии (в виде формирования отношений к профессиям); приобретение опыта выбора профессии и принятия решения о реализации выбора (в виде действий в отношении профессий), связанного с профессиональным самоопределением старшеклассников на основе развития образа профессии (с учетом принципов профессионального самоопределения).

2. Разработанные критерии и показатели сформированности положительного образа профессии в процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения, связанные с изменением модальности эмоционального оценивания образа профессии и изменение расположения образа профессии в семантическом пространстве может позволить определить эффективность этого процесса.

3. Модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии, предполагающая логику поступательного увеличения когнитивной сложности и активности у старшеклассников, включает: «целевой блок» (педагогическая цель, задачи, принципы профессионального самоопределения старшеклассников); содержательный блок (характеристики профессий, на которые направлены действия педагогов и школьников); операционно-деятельностный блок (технология формирования положительного образа профессии старшеклассников); результативный блок (методики анализа результатов сформированности положительного образа профессии у старшеклассников).

## **Глава 1. Теоретические основы формирования положительного образа профессии и его педагогического сопровождения**

### **1.1. Проблема образа и образа профессии в научной литературе**

Впервые в психологической науке категория образа рассматривается в рамках структурализма. Вильгельм Вундт – основатель этого направления рассматривает процессы сознания и структурное единство основных его элементов в качестве предмета психологии. Основным методом исследования является интроспекция, предполагающая непосредственный опыт визуального восприятия человеком отдельных свойств реальности. Сам В. Вундт не обращается к анализу образов как таковых, определяя элементы сознания как чувства и ощущения. В тоже время, методологические основания, выделенные В. Вундтом, позволили Эдуарду Титченеру его ученику сделать образы одним из предметов его дальнейшего изучения [28].

Э. Титченер, как представитель экспериментальной психологии, говорил, что «образы представляют собой элементы идей и отражают переживания, которые не связаны с текущим моментом – например, происходящие в нашей памяти» [148]. Согласно его мнению, образы обладают четырьмя основными признаками: длительностью, качеством, отчетливостью, интенсивностью.

Следовательно, Э. Титченер рассматривает образы как основной элемент сознания, и его основной задачей можно считать репрезентацию в структуре сознания феноменов внутренней реальности («воспоминаний о переживаниях»). В рамках научной теории, основной заслугой Э. Титченера можно считать то, что в рамках психологии, категория образа впервые получает теоретическое осмысление и становится объектом исследования, хотя пока еще косвенно.

Независимо от Э. Титченера практически в то же самое время исследованием психических образов занимается Ф. Гальтон. В процессе работы над своей теорией психической наследственности, им выдвигается гипотеза

наследственного сходства процессов воображения. Для ее доказательства, он обращается к исследованию законов ассоциации идей, основанных, по его мнению, на психических образах. В дальнейшем ряд принципов изучения образов, разработанных Ф. Гальтоном, легли в основу изучения образной сферы в рамках когнитивной психологии.

Наиболее полное научное развитие категория образа получила в русле психоаналитического направления. Изучая природу бессознательного, а так же его значение в психическом развитии, Зигмунд Фрейд обращает внимание на анализ психических образов. З. Фрейд как основатель психоанализа анализирует образы с точки зрения воспроизведения в сознании инстинктов и влечений. В его понимании, психические образы человека связаны не с объективной реальностью, а с его внутренним миром и отражают особенности его подводных течений и коллизий.

В психоанализе значение образа как проявление бессознательного исследуется методом анализа сновидений и методом свободных ассоциаций, в рамках которых работа с образом является главным и единственно возможным способом проследить проявления бессознательного в психической жизни человека.

З. Фрейд определяет образы между двумя отдельными психическими системами – бессознательного и сознательного, тем самым развивая идею «...образ – мост между двумя парами противоположностей...» [156, с. 174]. В психоаналитическом направлении категория образа рассматривается с точки зрения трансляции искаженных реалий действительности, представленных в бессознательном (внутреннем мире) человека.

Свое продолжение разработка категории образа находит в исследованиях Карла Густава Юнга. В отличие от Зигмунда Фрейда, который определяет образы как психические копии инстинктов и влечений, К.Г. Юнг изучает образы как первичные активные феномены душевной жизни. Согласно его идеям, способность психики к созданию образов дает индивиду возможность

проживания реальности, так как «мы непосредственно живем исключительно в мире образов» [174]. У К.Г. Юнга образы – не просто репрезентации, а феномены, выполняющие созидательную, активную функцию.

Категории образа у К.Г. Юнга анализируется в непосредственной связи с ключевым понятием архетипа. Получившие развитие идеи З. Фрейда о природе и функциях бессознательного в теории К.Г. Юнга, они выделяют в сфере бессознательного два уровня: поверхностный – слой личного бессознательного и глубокий – слой коллективного бессознательного. Коллективная часть бессознательного «...не индивидуальна, но универсальна; в отличие от личной души, в ней заключено то содержание и способы поведения, которые присутствуют везде и во всех людях... и составляют единый психический субстрат надличностной природы, который присутствует в каждом из нас...» [174, с. 127]. Следовательно, составляющими коллективного бессознательного являются архетипы, как определение коллективного бессознательного, распознаваемые в нашем опыте и, как правило, являемые в образах.

Предметом изучения для когнитивного направления в психологии является особенности организации и функционирования внутренних мыслительных процессов (процессов переработки информации). Согласно этой теории образ понимается как «...репрезентация в уме не присутствующего объекта или события...» [24, с. 89]. Главной задачей образа становится сохранение в памяти явлений реальности и событий в виде образа-картинки в мозге, проекции отдельных сцен из реально существующего мира [32]. Дальнейшее развитие категория образа получило новое теоретическое осмысление при рассмотрении в рамках проблемы хранения и воспроизведения информации (Дж.С. Брунер, Дж. Келли, А. Бандура, Ж. Пиаже и др.).

Категория образа так же получает широкое теоретическое осмысление и в рамках отечественной психологии и включается в разряд метакатегорий [74].

Это в первую очередь связано с тем, что сознание становится предметом отечественной психологии. В это же время происходит пересмотр

методологических оснований всей психологической науки: ее фундаментом становится диалектический материализм. Общее направление развития отечественной психологии можно обозначить так – «наука о психике, сознании как свойстве мозга, являющемся отражением объективной реальности» [74, с. 63]. Соответственно, главной функцией психики становится отражение в сознании объектов и явлений объективного мира в форме отражения - психического образа, позволяющего рационально регулировать деятельность человека [126].

В середине XX века в отечественной психологии начинается широкое как теоретическое, так и практическое исследование образа, как феномена психологии. К исследованию проблемы образа в разной степени обращаются такие ученые-психологи как: С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Л.М. Веккер, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов и др.

В концепциях отечественных ученых образ представляется как феномены, порождающие и описывающие психическую реальность. При рассмотрении в контексте теории отражения, образы, с одной стороны, позволяют увидеть особенности процесса отражения на разных уровнях психической организации индивида, с другой стороны изучение образа, помещенного в пространство сознания, - это интегральный результат взаимодействия индивида с реальным миром, раскрывающий главные функции психики, ее деятельностное активное начало.

П.Я. Гальперин пишет: «Условимся называть образами все психические отражения, в которых перед субъектом открываются предметы и отношения объективного мира» [31, с. 117].

Основное, что связывает образ и явление реальности (оригинал), согласно П.Я. Гальперину – это отношение отражения, то, что позволяет реальности быть представленной в сознании индивида. Но вопрос о том, какое именно отражение формирует конкретный образ решается неоднозначно. В рамках отечественной

психологии поиск ответа на этот вопрос является принципиальным, так как это может раскрыть более точное понимание образа.

Согласно А.А. Гостева, способность психики отражать реальную действительность включена во все уровни психической организации: от сенсорно-перцептивного до интеллектуального и даже шире уровня сознания. На каждом уровне отражения существует соответствующий специфичный образ, который выполняет определенные функции в психической организации человека [37].

Получаемые в процессе восприятия сенсорно-перцептивные образы одними из первых стали изучать Л.М. Веккер и Б.Ф. Ломов [23; 81]. Главной характеристикой сенсорно-перцептивного отражения является то, что оно может возникать при непосредственном воздействии объектов (предметов) и их свойств на органы чувств индивида и реализуется в реальном конкретном масштабе времени. И.М Сеченов говорит о том, что вновь формирующийся сенсорно-перцептивный образ представляется как «навязанный нашему уму извне» [138].

В связи с тем, что перцептивный образ формируется при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств, он был назван - «чувственный образ» [139].

Б.Ф. Ломова, говорит о том, что «воспроизведение образа в психическом пространстве происходит за счет пространственной развертки временной последовательности восприятия элементов предмета» [80, с. 201]. В свою очередь временные компоненты – последовательность и длительность переходят в пространственные – площадь и длину.

С этой позиции образ отображает взаимосвязь внутреннего и внешнего мира, средства, с помощью которого характеристики реальности (последовательность, время и т.д.) трансформируются в характеристики внутреннего психического пространства, в свою очередь, порождая его.

Перцептивные образы необходимая основа для возникновения более сложных по своей структуре и функциям соответствующих образов. К таковым

относятся вторичные образы (образы воображения, образы памяти, представление). Основной характеристикой вторичных образов является особенность их формирования без непосредственного воздействия объектов (раздражителей) реального мира, но обязательно путем операционализации и трансформации первичных чувственных образов, хранящихся в памяти. При этом структура образа объекта может претерпеть изменения.

Значительный вклад в изучение этой проблемы внесли последние работы А.Н. Леонтьева, в которых он последовательно развивает единую концепцию Образа мира, «представляющего собой индивидуальную для человека целостную субъективную картину окружающего его мира, опосредованную психическим отражением» [77, с. 254].

Введение этого понятия в психологическую науку связано с разработкой психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, точнее с идеей построения образа предмета или ситуации. А.Н. Леонтьев утверждал, что при построении образа ключевое значение имеет образ мира в целом, а не отдельные чувственные впечатления [75, с. 7]. При рассмотрении процессов возникновения образа, А.Н. Леонтьев обращается к сознанию человека. Он вводит новое понятие о пятом квазиизмерении, с которым связывает открытие объективного мира. Это – система значений, смысловое поле. Введение этого понятия раскрывает механизм построения образа мира, в котором живет индивид и его действия, с помощью которых он переделывает и даже частично создает образ, т.е. каким образом функционирует образ мира, опосредствуя деятельность человека в объективно реальном мире. Согласно А.Н. Леонтьева, индивид строит именно Образ, а не Мир, «вычерпывая» его из объективной реальности.

А.Н. Леонтьеву так же принадлежит утверждение об амодальности мира в его отдаленности от субъекта. Возникновение модальности связано с созданием субъектно-объектных связей, взаимодействий. Картина мира включает невидимые свойства предметов: сверхчувственные – функциональные свойства, качества, которые в «субстрате объекта не содержатся» и амодальные – открываемые

мышлением, экспериментом [77, с. 261]. В значениях представлены сверхчувственные свойства предмета, воспринимая предмет, человек воспринимает его не только в его пространственных измерениях и во времени, но и в его значении. При наличии соответствующей перцептивной задачи могут выделяться и осознаться форма, отдельные признаки – элементы, их связи. В противном случае хотя все это и входит в фактуру образа, в его чувственную ткань, но фактура эта может свертываться, стусевываться, замещаться, не разрушая, не искажая предметности образа. Образ мира не является просто копией или наглядной картинкой, оформленной соответствующей чувственной модальностью. В картину мира входит изображенное, а не изображение.

Это положение послужило отправной точкой для дальнейшей разработки вопроса, определило направление последующих работ, которые, в свою очередь, подчеркивали, что «в психологии проблема восприятия должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа реальности» [77, с. 258].

А.Н. Леонтьев анализирует образ в контексте сферы сознания и выделяет в качестве базовой характеристики образа его деятельностьную, активную функцию. В дальнейшем эту мысль развивает П.Я. Гальперин, считая, что образы являются необходимым условием при переходе к неавтоматическому (т.е. осознанному) реагированию. Благодаря образам, «окружающий мир открывается как арена возможных действий» [31].

Позднее разработка понятия «образ мира» получила продолжение в работах С.Д. Смирнова. Он понимает Образ мира как некоторую совокупность или упорядоченную систему знаний индивида о себе, о мире, о других людях и т.д., которая преломляет, опосредует каждое внешнее воздействие.

Для С.Д. Смирнова основным положением стало различие между «миром образов», отдельных чувственных впечатлений и целостным «образом мира» С.Д. Смирнов подчеркивает важность понимания того, что не мир образов, а именно образ мира направляет и регулирует деятельность человека [143].

Рассмотрим концепцию С.Д. Смирнова подробнее. В своих работах С.Д. Смирнов обращает внимание на мысль о том, что «любой образ есть не что иное, как элемент образа мира» [142, с. 17]; образ мира есть целостность, которая не составляет простую сумму образов отдельных явлений, «а с самого начала развивается и функционирует как некоторое целое» [142, с. 18]. В генетическом аспекте образ мира имеет деятельностную социальную природу; он возникает в «ходе освоения и развития деятельности и общения». Образ мира имеет функциональное значение, состоящее в том, что он «предшествует актуальной стимуляции». Образ мира создает познавательные варианты и предположения не только в ответ на познавательную задачу, а стабильно и постоянно, благодаря чему непрерывно происходит движение от «субъекта на мир». Важное значение имеет утверждение о том, что «любой самый простой познавательный акт, завершающийся построением образа, начинается по инициативе субъекта, т.е. имеет в качестве первого звена процесс, детерминированный внутренней самообусловленностью субъекта» [143]. Владение системой значений, позволяет субъекту получать возможности отражения скрытых «глубоких, существенных характеристик мира», формирующих его «ядерные структуры».

В частности, к их числу можно отнести отражение «узлов деятельностей в форме значений, узлов биодинамической ткани движения, отражаемых в темном мышечном чувстве» (там же). Образ мира являясь продуктом деятельности, в свою очередь, показывает «инициирующие и регулирующие» влияния на нее. Это становится возможным только в том случае, если «психика выполняет активную роль на всех этапах развития системы «деятельность — образ» [143].

Рассмотрение активного «вклада» мотивов, эмоций и установок в познавательную деятельность человека подразумевает раскрытие сущности их опосредствованного и активирующего влияния — «через модификацию целостного образа мира».

С.Д. Смирновым выделены основные характеристики образа мира:

- амодальный характер образа мира, так как в него входят значение и смысл то есть сверхчувственные компоненты. Понимание амодальности образа мира дает возможность говорить о том, что он включает не только те свойства объектов, обнаруживающиеся на основе взаимодействий «объект-субъект», но так же те свойства объектов, для обнаружения которых обязательно взаимодействие двух или даже нескольких объектов. Следовательно, образ мира можно рассматривать как форму организации знаний человека;

- целостный, системный характер образа мира, т.е. несводимость к совокупности отдельных образов;

- эмоционально-личностный смысл образа мира;

- многоуровневая структура образа мира (наличие в нем поверхностных и ядерных образований) и проблема носителей отдельных составных частей образа мира, эволюция его как единого целого;

- вторичность образа мира относительно внешнего мира [143].

Таким образом, предложенное А.Н. Леонтьевым, понятие «образ мира», С.Д. Смирнов направил на понимание и изучение активной природы познавательных процессов.

Дальнейшим изучением вопроса построения образа мира занимались Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко, Е.Ю. Артемьева. Понятие «образ мира» становится ключевым при изучении и анализе познавательных процессов.

Ф.Е. Василюк изучал образ мира с позиции типологии жизненных миров и подчеркнул принципиально важное свойство образа – субъективность, что позволило вывести на первый план эмоциональный компонент образа мира [22]. В качестве основания типологии жизненных миров Ф.Е. Василюк определил условия-характеристики жизненного мира представленные двумя категориальными оппозициями, одна из которых (простой - сложный) относится к внутреннему миру, а другая (легкий – трудный) – к внешнему. Эти противопоставления задают типологию жизненных миров, или форм жизни. Структура этой типологии такова: «жизненный мир» является предметом

типологического анализа. Он имеет внешний и внутренний аспекты, обозначенные соответственно как внешний и внутренний мир. Внешний мир может быть легким либо трудным. Внутренний – простым или сложным. Пересечение этих категорий и задает четыре возможных состояния, или типа «жизненного мира». Типы – это как бы живые образцы, которые, сами обладая очевидной феноменологической реальностью, в силу своей категориальной определенности могут эффективно использоваться в познавательной функции [22].

В исследованиях Е.Ю. Артемьевой центральной является проблема взаимосоотношения субъективного опыта и образа мира. Она отмечает, что субъективное представление мира (образ мира) – это интегральное образование, которое несет в себе «следы всей предыстории психической жизни субъекта» [6, с. 17]. Следовательно, существует структура, способная выполнять регуляторную и строительную функции относительно образа мира. Этой структурой является субъективный опыт. Е.Ю. Артемьева считает, что субъективный опыт, как и образ мира имеет поуровневую организацию. Основанием для выделения слоев субъективного опыта является спецификация их по форме фиксации следов деятельности. В структуру субъективного опыта входит три слоя:

- «перцептивный мир», это поверхностный слой субъективного опыта (Е.Ю. Артемьева, В.П. Серкин, Ю.К. Стрелков). Перцептивный мир является более сложным образованием, чем восприятие и обладает кроме пространственно-временных координат, характеризуется еще значениями и смыслами. Специфичность этого слоя заключается в том, что его «строительный материал», его фактура – модальные [6, с. 23]. Этот слой соотносится с поверхностными структурами образа мира.

- семантический слой. В этом слое присутствуют следы взаимодействия с объектами в виде многомерных отношений: хороший - плохой, слабый – сильный и т.д. По природе они близки к «семантикам – системам так или иначе

понимаемых «значений». Деятельность зафиксирована как следы в виде отношений и могут рассматриваться как результат трех ступеней генеза следа (мыслительного, представленческого, сенсорно-перцептивного). Этот слой является переходным между поверхностными и ядерными структурами (при сопоставлении со слоями образа мира). Е.Ю. Артемьева определяет этот слой субъективного опыта как «картину мира».

- при «обработке» семантического слоя образуется амодальных слой. Он формируется при участии понятийного мышления, соотносим с ядерными структурами образа мира и является наиболее глубоким слоем. «Нам совсем неизвестен «язык» этого слоя, устройство его структуры. Понятно только, что разделителями элементов первой очереди являются адаптационные координаты: противопоставление «опасный – неопасный во главе иерархии. Разделители второй очереди, скорее всего связаны с разбиением элементов на объекты, ситуации, явления» Этот слой может быть обозначен в узком смысле образом мира. [6, с. 24]

Картина мира находится в определенном отношении с образом мира. Картина мира представляет совокупность отношений к актуально воспринимаемым объектам и тесно связана с восприятием. Она более динамична чем образ мира и регулируется образом мира, а строительным материалом ее обеспечивает «перцептивный мир» и восприятие.

Следует отметить, как у А.Н. Леонтьева, так и у Е.Ю. Артемьевой звучит мысль, что образ мира «строится» в деятельности. Е.Ю. Артемьева говорит о следах прошлых деятельностей, а А.Н. Леонтьев пишет: «...Психология образа (восприятия) есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают; это – знание также о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их деятельность объективно реальном мире» [77, с.254].

В своей работе Ю.А. Аксенова исследовала проблему понимания содержательной стороны образа мира. Она ввела такое понятие как «картина мироустройства», т.е. бытуемой в индивидуальном сознании и понимаемой как одно из измерений картины мира индивида. Она может быть индивидуальной или универсальной. Картина мироустройства может быть представлена как один из способов описания мира, с помощью которого человек может понимать себя и мир. Выбирая какой-либо вариант способа описания мира, субъект проявляет себя, тем самым в своем сознании структурируя мир и утверждая свое положение в этом мире. Следовательно, от соответствующего выбора варианта описания мира может зависеть сущностное начало, полнота освоения, а так же умение проявить свое глубинное [3].

Е.Е. Сапогова рассматривает в индивидуальном сознании построение образа мира как способность индивида управлять процессами отражения произвольно, а отражение определяет опосредование знаковыми системами, в свою очередь позволяющие ему присваивать общественно-культурный цивилизационный опыт [132]. Согласно мнению Е.Е. Сапоговой, природа «образа мира» деятельностная и социальная. Сформированный в следствии онтогенеза, образ мира приобретает «порождающую модель» действительности. В работе «Ребенок и знак» Е.Е. Сапогова ссылается на В.К. Вилюнаса [25], считающего, что «именно глобальная локализация отражаемых явлений в «образе мира», обеспечивающая автоматизированную рефлексивную реакцию человека того, где, когда, что и зачем он отражает и делает, составляет конкретно-психологическую основу осознанного характера психического отражения у человека. Осознать – значить отражать явление «прописанным» в главных системообразующих параметрах образа мира и иметь возможность в случае необходимости уточнить его более детальные свойства и связи» [133, с. 45].

А.П. Стаценко, в свою очередь, считает необходимым оперировать к понятию «образ мира» тогда, когда перед организатором исследования стоит задача «...выявления особых структур психического отражения, обеспечивающих

ребенку возможность достижения специфически человеческих целей – целей ориентирования в мире социальной, предметной реальности, т.е. в мире «людей для людей», - с перспективой осуществления в дальнейшем управления процессом такого ориентирования» [146, с. 27]. Решение этих задач позволяет определять значимые закономерности формирования и динамику развития в онтогенезе специфических особенностей познания. Это является фундаментом формирования процессов познания. В рамках теории психологических систем (ТПС) человек рассматривается как сложная, открытая самоорганизующаяся система. «Сущность ТПС связана с переходом от принципа отражения к принципу порождения специфичной психологической, но не психической, онтологии, являющейся системным конструктом, который опосредует взаимодействие между амодальным миром, т.е. объективным миром и человеком, что может обеспечить трансформацию амодального мира в действительность освоенную человеком и сложившейся индивидуальной характеристикой [146, с. 30]. Человек рассматривается как своеобразная психологическая система включающая в себя образ мира (субъективную) и образ жизни (деятельностную) составляющую, а также саму реальность (действительность), которая рассматривается в аспекте многомерного мира человека. Образ мира в свою очередь может быть представлен как системно-смысловая и, что важно, целостная действительность, определяющаяся как мир конкретного человека, в котором он действует и живет.

Хотя сегодня разработан достаточно большой теоретический материал, раскрывающий категорию «образ мира», его структуру, особенности психологических механизмов и другое, каждый из представленных теоретических источников рассматривает отдельные аспекты этой проблемы. Таким образом, подходы к пониманию категории образа в психологии весьма различны. Так, в рамках психоаналитического подхода образ впервые становится предметом достаточно глубокого теоретического анализа.

Представители когнитивной психологии рассматривают мысленные образы в аспекте основного для этого направления вопроса хранения и воспроизведения информации в памяти, принципах и механизмах связанных с этими процессами. С этой позиции образ становится одним из главных способов кодирования (хранения) информации. Образ выполняет функцию посредника, который связывает внутренний мир субъекта и мир внешних объектов и облегчает механизм построения ассоциативных связей и упорядочивает информацию хранящуюся в памяти.

Анализ теоретических отечественных и зарубежных источников, посвященных состоянию разработанности проблемы исследования, показывает, что «... под образом понимается вид, облик, живое, наглядное представление о чем-либо, обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного, индивидуального явления, тип, характер (в художественном произведении)» [95] или «... форма отражения объекта, явления в сознании, субъективная картина мира, строящаяся в соответствии с пространственно-временными и причинно-следственными закономерностями и зависящая от системы значений, которыми оперирует субъект» [61].

Вышесказанное подтверждает важность для дальнейшего анализа категории «образ профессии» следующих понятий: психический образ и процессы отражения восприятие (В.А. Барабанщиков, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко) [8; 46; 51], а так же: осмысление, понимание, истолкование (В.А. Лекторский) [71].

Процесс формирования образа восприятия подразумевает непрерывное наличие в сознании субъекта в качестве его элемента объективной (амодальной) схемы мира (М.С. Шехтер) [168] и его предметного содержания (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [75; 127], определенную системность психического образа (Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов) [23; 82], а так же образ мира (Б.С. Братусь, Д.А. Медведев [85].

Одним из значимых элементов образа мира выступает образ профессии, в связи с этим предполагается его изучение в разных направлениях (Н.А. Бернштейн, Е.А. Бодякшина, Л.П. Гримак, С.В. Зиброва, Е.А. Климов, Л.М. Митина, М.Н. Рыбникова, Ю.П. Солодовников и др.).

В психолого-педагогических исследованиях образ профессии в большинстве случаев рассматривается в аспекте профессионального самоопределения, поэтому рассматривается категория образа будущей профессии (Б.Г. Ананьев, А.М. Гендин, Б.Ф. Ломов) [4; 33; 82].

Очевидно образ профессии формируется на протяжении всей деятельности (м.б. даже жизни) индивида. База образа профессии определенно формируется в процессе обучения и непосредственно влияет на профессиональное самоопределение и конкретизируется в начале трудовой деятельности. Как каждое сложное образование, образ профессии обладает динамичностью и может изменяться и формироваться в течение всей жизни субъекта.

В системе самоопределения под образом профессии имеется ввиду сумма представлений субъекта о будущей профессии, трансформированных в обобщенный целостный образ, который отражает, соответственно, сущность и внутреннее содержание. Резюмируя, образ профессии - это цельное обобщенное представление о главных составляющих профессии, которые представляются как взаимосвязанные составляющие целостной структуры.

Иные точки зрения, такие как у Д. Л. Любенко, предполагают понимание образа профессии как совокупности оценочных суждений субъекта социальных действий и отношений, отражающей его предпочтения и мнения, а так же прогнозирование желаемых или нежелаемых возможных результатов трудовой деятельности в определенной профессиональной среде [83]. В свою очередь С.В. Зибровой исследуется образ профессии как некоего внутреннего образования, которое характеризуется обобщенностью и возможностью отражения становления профессионального сознания. Этот процесс субъектный и личностный, с одной стороны, а с другой стороны он предполагает соответствие конкретной

профессиональной деятельности, ее внешнему, специфическому содержанию [51]. Автор подчеркивает значение таких составляющих образа профессии, как цели и средства профессиональной деятельности, которые используются специалистами в определенной области, и ее специфическую предметную составляющую – некий набор взаимозависимых признаков, свойств предметов, явлений и процессов, как бы возможно «противостоящих» человеку в труде.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что процесс формирования образа происходит активно только в деятельности, во-первых его необходимо вызвать, а затем придать ему соответствующее содержание.

Образ профессии включает вербальный аспект, т.е. некий набор слов, связанных с характеристиками той или иной профессии. Образ профессии, как и любой образ, обязательно встроен в отражение внешнего объективного мира.

Образ профессии всегда является стимулом личностно-профессионального развития личности, так как толкает не только к приобретению информации об конкретной профессии и соотнесению требований согласно профессии относительно себя, но ознакомлению с реальными специалистами в профессиональной области, в частности с их образом жизни, профессиональными интересами, определенной профессиональной культурой, конкретными ценностями и поиску значимой группы, ровесников - будущих представителей профессии.

Следует отметить, что социально значимыми детерминантами формирования образа профессии для старшеклассников выступают, в первую очередь, семья (взрослые родственники), образовательная организация (школа), друзья, реальные специалисты, СМИ

Существует акмеологическая модель развития образа профессии у старшеклассников, которая содержит такие блоки [40; 68]:

1. Проектирование процесса развития образа профессии у старшеклассников, структурная составляющая образа профессии (определенные

компоненты), социально значимые детерминанты формирования образа профессии;

2. Отражение реального и идеального представления образа профессии у старшеклассников и его формирования, акмеологические критерии и показатели, соответствующие уровни, факторы и условия формирования образа профессии у старшеклассников;

3. Формирование положительного отношения старшеклассников к образу профессии.

## **1.2 Понятие и сущность профессионального самоопределения**

Рассматривая выбор профессии, как важной составляющей будущего образа жизни, необходимо учитывать, что и сама профессия и все, что с ней связано, представлены в сознании в виде образов. Следовательно, выбирая профессию, человек выбирает образ будущей профессии. В системе самоопределения под образом профессии понимается определенная совокупность множества представлений о конкретной профессии, интегрированных в собственно цельный образ, отражающий сущность этой профессии, ее внутреннее содержание. В психологических источниках личностное самоопределение рассматривается и как результат, и как процесс сознательного выбора собственных позиций личностью, конкретных целей и средств самосуществования в определенных обстоятельствах жизни.

В современной литературе доминируют две идеи связанные с профессиональным самоопределением. Первая - идея дифференциации, согласно которой психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения организовано в соответствии с возможностями и планами личности. Дифференциация позволяет вести эту работу более целенаправленно [134; 160; 162].

Другая идея состоит в том, что выбор профессии обусловлен не только ориентацией на конкретную профессию, но и выбором желаемого для себя социального положения в обществе, стиля жизни, планами в других сферах жизни как человек собирается распределять время между работой, семьей, друзьями, увлечениями; какой уровень дохода хочет иметь; насколько спокойной или рискованной должна быть работа и т. д. В рамках этой идеи, избираемая профессия становится средством достижения всех этих планов. Идея дифференциации является более разработанной, чем идея о выборе профессии как выборе желаемого для себя образа жизни.

М.И. Дьяченко в психологическом словаре профессиональное самоопределение трактуется как неоднозначное явление, как процесс принятия решения о выборе будущей трудовой деятельности личностью. По мнению автора самоопределение непосредственно участвует в процессе формирования образа «Я». Тем самым, оно влияет на предопределение множество сторон жизни [42].

Так как самоопределение не имеет четких границ, оно становится личностным процессом, который, в зависимости от воздействия внешних и внутренних факторов может являться характерным для разных возрастных периодов жизни человека. Базируясь на современных знаниях связанных со становлением личности, жизненное самоопределение может интерпретироваться, как процесс, свойственный человеку в контексте рассмотрения его как открытой самоорганизующейся системы. В связи с этим процесс жизненного самоопределения, интерпретируется в психологической науке, как реализация самоорганизации, которая подразумевает изменение сложившихся жизненных стереотипов личности, ее установок и возникновение новых возможностей, и перспектив. Так как мир трудовой деятельности и профессий - одна из актуальных сфер взаимодействия человека и социума, профессиональное самоопределение становится также необходимым условием самоопределений жизненного и личностного.

Рассмотрение проблемы самоопределения анализируются в психологических работах Б.Г. Ананьева [4], Л.И. Божович [15], Е.А. Климова [57], А.В. Петровского [103], С.Л. Рубинштейна [128], В.В. Чебышевой [159] и педагогических работах А.В. Мудрика [89; 90], С.Н. Чистяковой [162; 164; 165]

В трудах Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубинштейна вопросы, связанные с самоопределением анализируются в связи с рассмотрением жизненного пути личности. С.Л. Рубинштейн, в частности, подчеркнул, отсутствие возможности разрешения проблем самоопределения отдельно от проблемы изучения взаимоотношений человека с окружающим его миром, так как отношение к себе человека, являющееся основным моментом в понимании вопроса самоопределения, в достаточной степени связан с его отношением к окружающим людям и, соответственно, окружающих к нему [128]. С.Л. Рубинштейном рассматривается самоопределение в аспекте вопроса детерминации, в рамках выдвинутого им основополагающего принципа: действия внешних причин, преломленных через соответствующие внутренние условия. Эти внешние воздействия преломляясь через внутренние условия определяют сознательное отношение личности к окружающему; «человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему» [128]. И.С. Кон отмечает связь факторов личностного самоопределения с конкретным выполненным делом (работой или трудом), а так же с общением, то есть взаимоотношениями с окружающими людьми [59].

Если рассматривать становление человека как сложный многоступенчатый процесс, в нем можно выделить как структурные элементы различные виды самоопределения: личностное, жизненное, профессиональное, семейное, социальное и т.д. Кроме того, в источниках можно найти различные их сочетания: социально-профессиональное, социально-личностное, ценностно-смысловое, индивидуально-личностное и др. М.Р. Гинзбург отдельно определяет жизненное поле личности, в области которого и происходит жизненное и профессиональное самоопределение личности [34, с. 44].

Личностное и профессиональное самоопределение объединяет много общего, а в высших своих проявлениях они практически тождественны. Смысл профессионального самоопределения как некий поиск и нахождение личностного содержания в интересующей, осваиваемой или уже являющейся реальной трудовой деятельности, а также рассмотрение смысла непосредственно в процессе самоопределения. Это позволяет предположить неразрывность связи самоопределения в профессиональном контексте с самореализацией в разных значимых сферах жизни человека, то есть с его личностным самоопределением.

В психолого-педагогической науке вопрос профессионального самоопределения рассматривается в непосредственной связи с процессом самоопределения и самореализации личности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Батаршев, В.П. Бондарев, Е.М. Борисова, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, Н.П. Капустин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Основные характеристики рассматриваемых понятий «самоопределение» и «профессиональное самоопределение» имеют незначительные отличия. Это может трактоваться вероятно не как факт их противоречивости, а скорее, как то, что вопрос касается научных терминов, которые на различных этапах научного развития показывают определенную степень развития науки, и конечно не должны рассматриваться как завершенные понятия.

При рассмотрении проблемы профессионального самоопределения большое значение представляют труды отечественных и зарубежных психологов и педагогов, в содержании которых раскрывается смысл и содержание категории профессионального самоопределения (А.Г. Асмолов, С.А. Боровикова, Е.И. Головаха; Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, И.М. Кондаков, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, А.А. Скамницкий, А.В. Сухарев, Д. Сьюпер, Е.В. Титов, Д. Холланд, С.Н. Чистякова и др.) и профессиональной ориентации (В.С. Аванесов, В.А. Бодров, Б.И. Бухалов, А.Е. Голомшток, К.М. Гуревич, Н.Н. Захаров,

Л.М. Митина, М.М. Пархоменко, В.А. Поляков, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко, И.Т. Сенченко, Б.Л. Федоришин и др.).

Многие ученых при рассмотрении профессионального самоопределения как процесса, выделяют в нем следующие видовые особенности:

- процесс, предполагающий непосредственное принятие решений, с помощью которых человек формирует и реализует сбалансированность своих интересов и склонностей, с одной стороны, и запросов реальной существующей системы социального разделения труда - с другой [9; 16; 55; 87; 111];
- процесс связанный с формированием собственного стиля жизни, составляющей которого является профессиональная (трудовая) деятельность [45; 67; 117];
- этап профессионального развития, составляющими которого являются профнаправленность, конкретный опыт профессиональной деятельности и соотнесение человеком своих целей с идеалами [18, 69].

В.В. Чебышева по профессиональным самоопределением предполагает реализацию потребности личности к знакомству с миром профессий, к привлекательной сфере трудовой деятельности, к получению знаний, необходимых для избираемой профессии, и сознательную работу по формированию необходимых качеств [159].

Е.И. Головаха делает акцент на вопрос самодетерминации личности и понимает профессиональное самоопределение, как направленность на собственные будущие жизненные перспективы, главным элементом которых служат ценностные ориентации, жизненные цели и планы [35].

М.В. Ретивых и В.Д. Симоненко отмечают в характеристике профессионального самоопределения необходимость рассматривать его не только как процесс, но и как результат, следствием которых, происходит самостоятельный, осознанный выбор профессии, предполагающий необходимость нравственной, психологической и практической подготовки личности, которая завершается непосредственно актом реализации профнамерения [140; 141].

Е.А. Климовым вводится специальный термин «стадия оптации». Это период подготовки к жизни, к сознательному и ответственному труду, происходит планирование и выбор собственного профессионального пути. Важным и обязательным результатом деятельности в этот период является понимание осознание того, что человек сам выбрал профессию. Если это условие не выполняется, то можно говорить, что и самоопределения как такового нет [57].

Ряд авторов (Е.Д. Волохова, М.В. Ретивых, В.Д. Симоненко, Т.Б. Суровицкая) в своих работах рассматривают методические аспекты проблемы профессионального самоопределения старшеклассников, классифицируя профессии, разрабатывая правила построения профессио- и психогрaмм на основании их интересов, способностей и склонностей, а так же давая характеристику психических процессов и их место в профессиональном самоопределении. Отдельное место авторы выделяют профессиональным пробам, позволяющим более четко понять себя, определить свои склонности, способности и получить достаточно объективную оценку собственным возможностям [27; 141].

С.А. Волошин, А.В. Губин, В.И. Журавлев [44], А.Я. Журкина [45], В.А. Поляков [107, с. 34], Н.С. Пряжников [113; 115] и С.Н. Чистякова [161] рассматривают профессиональное самоопределение, как процесс создания и развития личностью собственного отношения к профессионально-трудовой среде, как возможность самореализации и как составляющую жизненного самоопределения. Профессиональное самоопределение подразумевает выбор карьеры, сферы реализации и саморазвития возможностей личности, а также создание действенного, практического отношения личности к профессионально-производственным и социокультурным условиям ее саморазвития и общественно-полезного бытия [84; 116; 123].

Н.С. Пряжниковым выявлены особенности самоопределения [115], которым соответствует содержание профессионального самоопределения:

- осознание необходимости специальной профессиональной подготовки и ценности общественнополезного труда;
- социально-экономической компетентность (владение информацией о социально-экономической ситуации, широкое представление о мире профессий, в том числе об их востребованности на мировом рынке);
- достаточная степень развития компетенций, характерных для этого процесса: целеполагание; рефлексия; профессиональная самооценка; корректировка планов и действий в практической реализации профессиональной перспективы.

Другой подход к рассмотрению процесса профессионального самоопределения личности в рассмотрении профессионального самоопределения как неотъемлемого и существенного компонента профессионального становления личности. Ряд основных принципов, исходных для анализа вопроса профессионального становления, представляют некую теоретическую базу изучения процесса профессионального самоопределения.

Если рассматривать профессиональное становление личности как достаточно длительный, динамичный и многоплановый процесс, то важно отметить прохождение в его развитии четыре основные стадии: возникновение и развитие профессиональных намерений, непосредственно профессиональное обучение, профессиональная адаптация предполагающую полную или частичную реализацию личности в профессиональном труде. Этапы профессионального самоопределения соответствуют этим стадия [117].

В психолого-педагогической литературе достаточно разработан первый этап профессионального самоопределения - этап развития профессиональных намерений и выбора профессии выпускниками образовательных организаций. Результаты многочисленных исследований показывают стремление старшеклассников найти собственное место в жизни (в частности в будущей профессиональной деятельности). Потребность в профессиональном самоопределении считается важным психологическим новообразованием

старшего школьного возраста. Старшеклассники проявляют активность в поиске профессии, которая способна удовлетворить потребности общества, а также и их личные ожидания, в большей степени определяемые показателем развития их мотивационной сферы. Для достижения этой цели они обращаются к анализу своих возможностей с точки зрения сформированности у себя профессионально значимых качеств, анализируют самооценку своей профессиональной пригодности (в самом широком понимании этого термина) [158; 166].

Стадия развития профессиональных намерений, определяет существенное влияние на динамичность развития профессионального самоопределения рядом факторов. В их число входят: прошлый опыт, жизненные перспективы (представления о будущих профессиональных достижениях), уровень сформированности специальных способностей, объективные запросы в определенных видах труда, содержательная составляющая образования, уровень престижности профессии, уровень первичной ориентировки в разных сферах профессиональной деятельности и т. д. Часть из них также влияют на профессиональное самоопределение личности на следующих стадиях.

В основе профессионального самоопределения личности на всех стадиях ее профессионального становления лежит основное противоречие между стремлением человека к профессиональному самоопределению (которое может проявляться как желание приобретения определенного социального статуса, самоутверждения, самореализации) и нехватки специальных профессиональных знаний, умений и навыков для его удовлетворения [115].

Специфические противоречия также связаны с каждой стадией профессионального становления личности. Они определяют характерные для каждой из них особенности развития профессионального самоопределения, а также психологические закономерности, связанные со сменой его этапов. На первой стадии профессионального становления особенно выделяется противоречие между собственным интересом к определенной области знаний,

отдельной профессии и недостаточностью знаний о своих особенностях с точки зрения профессиональной пригодности старшеклассника.

Ряд авторов определяют профессиональное самоопределение как развивающийся профессиональный процесс, включающий все этапы жизни каждого человека [135].

Первый этап, характерный для детей старшего дошкольного возраста, у детей только намечается обобщенное положительное отношение к миру профессий, к человеку труда и его занятию.

Второй этап (1 - 4 классы) - пропедевтический, когда при разных видах деятельности: игровой, познавательной, трудовой, общественно-полезной у детей младшего школьного возраста возникает интерес и ответственное отношение к труду, развивается понимание его значения в жизни каждого человека и общества в целом, возникает интерес к отдельным профессиям как правило родителей и ближайшего окружения, развивается нравственная составляющая выбора профессии, возникает акцент на внимание к наиболее распространенным профессиям.

Третий этап (5 - 7 классы) - поисковый, на котором в процессе включения обучающихся в активную деятельность, соответствующую профилю продолжения дальнейшего образования в старшей школе и деятельностью в рамках определенной профессии, они осознают собственные интересы, свои способности, социальные ценности, связанные с предстоящим выбором профессии и своего места в социуме.

Четвертый этап (8 - 10 классы) выделен активной динамикой профессионального самосознания, когда у обучающихся формируется собственный смысл выбора профессии, возникает опыт анализа общественной области выбора деятельности с собственными идеалами, ценностями, осознания реалистичности возможностей.

Пятый этап (10 - 11 классы) основан на уточнении профессионального статуса. На базе предыдущих этапов обучения реализуется профориентационная

деятельность на фундаменте более глубокого изучения отдельных учебных дисциплин, к которым к этому моменту у обучающихся проявляется достаточный интерес и способности к изучению. Отдельное внимание отводится развитию профессионально важных качеств в выбранном виде труда, фиксированию и коррекции перспективных профессиональных планов, возможным способам диагностики результатов, возможных достижений в предпочтительной деятельности, самостоятельной подготовке к ней и самостоятельному развитию, что и может считаться самоопределением.

В рамках заключительного этапа (студент, молодой специалист) происходит глубокое изучение содержательной стороны собственно профессиональной деятельности и непосредственный процесс становления профессионала, формирование его профессиональной динамики в процессе непосредственного включения в трудовой процесс, в профессиональную деятельность.

В соответствии с вышеизложенной периодизации, можно отметить наиболее значимый в аспекте становления и развития профессионального самоопределения личности возраст - старший школьный возраст (15-17 лет). Для решения проблемы своего дальнейшего независимого существования старшеклассникам необходимы навыки по организации своей социальной жизни, для которой, в свою очередь, необходимы определенные умения и навыки. В монографии «Образование и развитие человека» Г.Н. Сериков уточняет, что само участие в образовательном процессе уже связано с профессиональным самоопределением. Основной функцией образования, по мнению автора, является помощь человеку в поиске собственного места в социуме и в сфере социального производства. Это является одним из направлений общего образования, где обучающимся даются определенные возможности выбора профиля или специальности [135].

Вышесказанное позволяет сделать вывод: грамотное планирование старшеклассниками своего профессионального будущего, приобретение степени психической и социальной зрелости формирует их готовность к выбору и в

дальнейшем получении выбранной профессии и соответственно способность реализовывать самостоятельную трудовую деятельность.

В работах Л.И. Божович вопрос профессионального самоопределения изучался в аспекте исследований психологических закономерностей развития личности старшеклассника. Было выявлено место потребности в самоопределении, как центрального компонента социальной составляющей развития личности старшеклассников, а самоопределение представлено мотивационным центром, определяющим их поведение, деятельность, а также их отношение к окружающему. [15].

При изучении профессионального самоопределения в контексте разработки вопроса развития человека как субъекта профессиональной деятельности и анализа специфики его самосознания был сформулирован ряд общих положений связанных с руководством этим процессом (Е.А. Климов [55], В.В. Чебышева [159] и др.).

Анализ современного состояния исследований связанных с вопросом профессионального самоопределения, позволяет определить два ведущих подхода к изучению этой проблемы.

Первый подход связан главным образом с различными теоретическими концепциями профессиональной ориентации школьников и согласуется с изучением вопроса возрастных особенностей их развития

Основная часть исследований, реализуемых в рамках этого подхода, связывают вопрос рассмотрения профессионального самоопределения к изучению закономерностей и вопросов подготовки выпускников образовательных организаций к выбору профессии и непосредственно самого процесса выбора. Так как процесс профессионального самоопределения не прекращается непосредственно актом выбора профессии возникает ряд вопросов.

Во-первых, как отмечает в своих работах Е.А. Климов, «вопрос о выборе профессии, специальности, об уточнении этого выбора время от времени возникает в течение всей трудовой жизни человека» [57, с. 213].

Во-вторых, многочисленные результаты экспериментальных исследований выявили тот факт, что у достаточно большого количества выпускников средней школы выбор профессии происходит случайно, с явным затруднением при попытке обосновать мотивацию своего выбора [18; 49; 86; 97; 112].

В теоретических источниках прослеживается идея связанная с тем, что в каком-то смысле выбор профессии в рассматриваемом возрасте часто осуществляется при непосредственным влиянии ситуативно появившегося интереса или внешних факторов и может являться простого подражания ровесникам или родственникам [47; 149; 167]. При этом в подростковом возрасте информация о привлекательной для них профессии слишком мала или имеет достаточно поверхностное содержание о ней.

Возрастной период связанный с выбором профессии приходится на старший школьный возраст. Для этого возраста характерны: способность принятия значимых решений, которые в дальнейшем определяют жизнь человека. И это служит основным фундаментом выбора выпускниками образования, которое соответствует их потребностям и способностям, определяет траекторию личностного развития, приоритеты в будущей профессиональной сфере, ценностные ориентации и лично выраженные цели. Это определяется тем, что ключевым моментом в социальном аспекте развития старшего школьника является потребность в самоопределении (Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) [154; 172].

Фундаментальные исследования связанные с проблемой профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте, профессиональной ориентацией отражены в работах А.Е. Голомшток, Е.А. Климова, А.В. Полякова, Е.Н. Прощицкой, Н.С. Пряжникова, Г.В. Резапкиной, Н.Ф. Родичева, А.Д. Сазонова, С.Н. Чистяковой и др. [36; 115; 121; 122; 130].

Осознанный выбор профессии с учетом знаний о своих особенностях и возможностях с учетом современных требований будущей профессиональной деятельности, а также социально-экономических условий, можно считать

отправной точкой в процессе профессионального самоопределения личности. Ядром этого процесса нами, в след за исследователями, нами рассматривается старший школьный (юношеский) возраст. Характерной особенностью этого возраста является способность к принятию ответственных решений, которые в дальнейшем определяют жизнь человека в целом, возможность найти свое место в жизни, определять смысл жизни, формировать мировоззрение и вырабатывать собственные жизненные позиции.

Необходимо определить главные задачи в вопросе профессионального самоопределения старшеклассников:

- сформировать у старшеклассников способность прогнозировать возможное развитие современных приоритетных профессий в краткосрочной перспективе; критичное восприятие безоговорочной ориентации на популярность достаточно ограниченного числа профессий (военный, юрист, программист, экономист, менеджер и т.п.);

- сопровождение в поиске личностных смыслов в профессиях, которые выбираются вопреки первоначальному интересу, а не только в отношении к актуальным и привлекательным для старшеклассника профессиям.

Каждая ситуация индивидуального выбора профессии при достаточном разнообразии возможных вариантов жизненных обстоятельств для отдельного старшеклассника вероятно может иметь некоторую общую структуру, которая, следуя за Е.А. Климовым, необходимо учитывать при анализе и планировании собственного профессионального будущего. Соответственно следует учитывать: позицию старших членов семьи; позицию ровесников, значимых лиц из круга общения шире семейного; позицию педагогов, школьных учителей, воспитателей, классного руководителя, педагога-психолога [57].

Конечно, необходимо учитывать ряд показателей, связанных с самим старшеклассником: направленность и выраженность способностей, сформированность умений, достигнутый уровень развития старшеклассника как субъекта деятельности; показатели уровня притязаний старшеклассника на

признание в обществе; уровень самооценки, общий уровень притязаний. Вышеперечисленное является важным регулятором и не только непосредственно выбора профессии, но так же успешной адаптации связанной с профессиональной общностью, и взаимоотношений с референтными людьми; уровня информированности; индивидуальной склонности разным видам деятельности; сложившихся к моменту выбора личных профессиональных планов старшеклассников.

Идеальным вариантом было бы согласование всех перечисленных факторы выбора профессии или хотя бы отсутствие противоречий внутри группы факторов. Собственный профессионально-жизненный план старшеклассника можно считать результатом профессионального самоопределения. Следует отдельно отметить значение отчетливого осознания старшеклассником того, что он сам сделал выбор профессии. Это важная составляющая, свойственная для этого возрастного периода. Если это условие не выполняется, то можно говорить о том, что не произошло самоопределения как такового.

Проведенный выше анализ категории самоопределения и соответствующего содержания этого понятия в научных источниках позволяет конкретизировать понятие профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте. Под профессиональным самоопределением старшеклассников следует понимать сложно структурированный личностный процесс, результатом которого является появление возможности для активного определения собственной жизненной позиции, целью которой является установление личностного смысла будущей профессиональной деятельности у каждого старшеклассника с учетом его личных особенностей.

Сущность профессионального самоопределения позволяет определить ведущие средства его формирования: просвещение и информация связанная с профессией; развитие специальных интересов, а так же склонностей и способностей; опыт профессиональных проб; профессиональное консультирование; организация профессионального отбора; процесс социально-

профессиональной адаптации. Перечисленные средства формируют базу социально-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения.

Теоретический анализ, проведенный в рамках нашего диссертационного исследования, показал, что профессиональное самоопределение личности является одной из значимых характеристик социально-психологической зрелости личности, показателем уровня сформированности её потребности к самореализации и самоактуализации и может рассматриваться как важная часть самоопределения личности. Оно является значимым проявлением личности и заключается в самостоятельном, осознанном построении перспектив собственно профессионального развития, выражается в некотором количестве актов выбора и принятия решения, которые имеют разное содержание на разных этапах процесса профессионального становления.

Основные трудности, связанные с профессиональным самоопределением обуславливаются воздействием большого количества факторов. Не смотря на их разноплановость их можно свести в три условные группы:

- факторы, связанные с общественным воздействием на мотивы выбора профессий, то есть факторы, которые влияют на процесс формирования ценностных ориентаций личности;

- факторы личного характера, связанные со склонностями, способностями, интересами и психофизиологическими качествами человека, уровнем их общеобразовательной и специальной (профессиональной) подготовки;

- факторы обусловленные потребностями социума в определенных кадрах (профессиях), с особенностями характера требований определенных профессий и собственно трудовой деятельности к человеку.

Ключевым моментом в процессе профессионального самоопределения можно считать факт осознанного самостоятельного выбора профессии человеком, который обеспечивает не только проявление но и раскрытие его индивидуальных особенностей, определенные интересы и склонности, характеризующийся

ориентацией на ближайшую перспективу не только профессионального, но личностного развития.

Содержание понятия «готовности к выбору профессии, профессиональному самоопределению» в психолого-педагогической науке (М.В. Афолина, М.Э. Кожевникова, Н.И. Орлянская, Т.В. Рогачева и др.) рассматривается как:

- достаточно устойчивое состояние личности обучающегося, в основе которого существует сочетание определенных свойств, характеризующееся динамичностью, которое включает как направленность его интересов и склонностей, так и практический опыт и знание собственных особенностей в аспекте выбора профессии;

- внутренняя уверенность (убежденность) и осознанность значения выбора профессии, информированность о мире труда и профессий, о том, какие психологические и физические требования определенные профессии предъявляют к человеку;

- уровень способности к самопознанию индивидуальных особенностей (образ «Я»), анализу информации о профессиях и готовность к принятию решений основываясь на сопоставлении этих двух видов знаний, т.е. готовность к акту осознанного выбора профессии.

В.Д. Симоненко и М.В. Ретивых дают характеристику профессионального самоопределения не только как процесса, но и как результата, результатом которых, можно считать реализацию самостоятельного, сознательного выбора профессии, включающего в себя определенный уровень нравственной, психологической и практической подготовленности, который завершается реализацией профнамерения [141].

В психолого-педагогической литературе отсутствует единая теоретико-методологическая и методическая позиция относительно структуры и содержания самоопределения личности в целом и профессионального самоопределения в частности. Но, сущность профессионального самоопределения можно связать с самостоятельным и осознанным поиском и нахождением смыслов в актуальной

для человека, осваиваемой или уже выполняемой работе в рамках профессии и всей жизнедеятельности.

Как педагогическая категория профессиональное самоопределение может быть определено в виде научного понятия педагогики, которое делает возможным выразить наиболее универсальные свойства и связь самоопределения личности и ее развитие. Постоянно возникающие перед личностью проблемы требуют формирования определенного отношения к профессиям, использование анализа и рефлексии появляющихся профессиональных достижений, способность к принятию решения связанного с выбором профессии и при необходимости ее заменой, актуального уточнения и своевременной коррекции карьеры.

С современных позиций педагогическая наука рассматривает профессиональное самоопределение личности изучается с различных позиций: как способность, возможность и готовность человека строить свою жизнь в соответствии со своей индивидуальностью; как способность к саморегуляции и как способ взаимодействия личности и общества.

В работах А.М. Кухарчук и А.В. Цинципер профессиональное самоопределение рассматривают как самостоятельный выбор профессии, который осуществляется в результате самоанализа собственных внутренних ресурсов, в частности, своих особенностей, а затем соотнесение полученной информации с требованиями предъявляемыми профессией. В процессе и в результате профессионального самоопределения у человека прекращается восприятие себя только как объекта воспитательных воздействий, а начинает развиваться способность действовать как субъектах [70].

Большую роль в разработку изучение вопроса профессионального самоопределения сыграли исследования Н.С. Пряжникова. Отмечая тесную взаимосвязь профессионального самоопределения и самореализации человека в других сферах жизни, он подчеркивает, что содержательный аспект профессионального самоопределения связан с самостоятельным и осознанным нахождением смыслов не только выполняемой работы но и всей

жизнедеятельности человека в конкретной культурно-исторической и современной социально-экономической ситуации.

В свою очередь Е.А. Климовым профессиональное самоопределение понимается [57] как отдельный случай включения индивида в группу (в профессиональном аспекте - в некую профессиональную общность) с последствиями связанными с этим процессом (принятие и усвоение цели, определенных ценностей и норм, специфичного образа жизни, соответствующих способов поведения и действий). Такого рода включение требует рассмотрения и как процесса поступательной интеграции в профессиональную группу, имеющей свои этапы, закономерность последовательности, и в тоже время как уровень и степень этой интеграции.

Анализирую исследуемую проблему, Е.А. Климов трактует профессиональное самоопределение как поиск широких возможностей перспективного развития, а не создание ограниченных пределов для развития человека и не формирование профессиональной ограниченности. Следовательно, это не просто однократное деяние, а достаточно длительный, многолетний процесс. В каждом возрасте он имеет разные цели и соответственно различное содержание.

Н.В. Самоукина профессиональное самоопределение трактует в достаточно широком смысле. Это определяется включением в него профессиональной направленности личности. По мнению автора, профессиональная направленность личности находится в основании профессионального самоопределения. А профессиональное самоопределение, в свою очередь, представляет из себя важнейшую составляющую жизненного самоопределения человека.

С.П. Крягжде, анализируя значимые характеристики профессионального самоопределения, подчеркивает, его особенности на начальном этапе, которые связаны с двойным характером: происходит либо выбор определенной профессии, либо выбор определенного ранга (только профессиональной школы), т.е. не личностный, а социальный выбор. Следуя за рядом авторов, подчеркивающих

этот феномен, С.П. Крягжде отмечает, тот факт, что при отсутствии не сформированности конкретного профессионального самоопределения, человек использует обобщенный вариант, сдвигая в будущее более точную его конкретизацию [66].

Анализ педагогических источников показал наличие большого количества понятий, которые фиксируют взаимосвязь профессионального самоопределения с профессиональной деятельностью.

Профессиональное самоопределение определяется как обобщающая категория педагогической науки. Это позволяет интегрировать достаточно разрозненные не только по цели, но и по содержанию, а также результату процессы. Это процессы, которые определяют субъективные особенности, связанные с готовностью человека к собственно профессиональной деятельности, и его уровень способностей, связанных с самостоятельным определением собственного профессионального пространства, которое обеспечивает полноценность самореализации в конкретном виде труда при разнообразных содержательных изменениях, происходящих в профессии связанных с увеличением информатизации жизнедеятельности человека.

В содержании понятия профессионального самоопределения раскрывается педагогический смысл возможного изменения позиции, потребностей и ценностно-мотивационной составляющей отношения человека к профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиональное самоопределение как педагогическую категорию, необходимо отметить, что для него характерна взаимосвязь и взаимозависимость содержания педагогического специального профессионального знания (начиная с определения объекта и заканчивая конкретными педагогическими технологиями) и отдельных характеристик личности, уровень развития и проявление которых личностью зависят от информационно-насыщенного педагогического сопровождения.

Такая трактовка позволяет увидеть структуру и содержание профессионального самоопределения как педагогической категории, рассматриваемой как динамичный процесс самоорганизации личности в основе которого лежит конструктивное разрешение сложностей профессионального саморазвития вытекающих из осознания и когнитивного оценивания собственных возможностей и наличия определенного уровня способности к самореализации в меняющемся современном информационном поле.

При рассмотрении компонентов педагогической категории профессионального самоопределения выступают, во-первых процесс информатизации жизнедеятельности личности, во-вторых организация и реализация грамотного социально-педагогического сопровождения этого процесса [66].

Самоопределение в процессе организации информационного обеспечения жизнедеятельности человека с учетом разных факторов (возрастные особенности, уровень развития личности, качество функционирования жизнедеятельности) подразумевает потребность в регулярной самокоррекции или грамотной организации социально-педагогического сопровождения человека. Самокоррекция профессионального самоопределения возможна только в случае достаточно высокого уровня как общекультурного так и профессионального развития личности. В тоже время необходим достаточно высокий уровень саморегуляции и готовность к реализации важных в процессе профессионального самоопределения компетенций.

Исследования Н.В. Кузьминой показывают, что в основном личность проявляет стремление к поиску грамотного компетентного сопровождения, которое обеспечивает ей достижение поставленных ею задач.

Процесс профессионального самоопределения в педагогических источниках рассматривается как поступательное прохождение личностью этапов, представленных следующими процессами: профессиональное самосознание, самопознание, идентификация и самореализация. Они, в свою очередь, помогают

человеку не только реализовывать общеличностное развитие, но и позволяют раскрыть закономерности связи профессионального самоопределения человека с воздействием внешних факторов, качество проявления которых влияет на показатели эффективности исследуемого процесса. К внешним факторам относится социальная востребованность определенного вида труда; выбор человеком профессиональной деятельности; определение личностью субъективного пространства саморазвития и компетентность профессионального саморазвития.

Информация о структуре и содержании взаимосвязи профессионального самоопределения и анализ его составляющих может позволить определить условия, необходимые для эффективности процесса профессионального самоопределения. К ней следует отнести объективные и субъективные процессы, которые влияют на качественные показатели профессионального самоопределения учитывая влияние интенсивной информатизации жизнедеятельности человека и эффективность организации его социально-педагогического сопровождения.

В современной педагогической науке профессиональное самоопределение личности как педагогическая категория имеет достаточно глубокое научно-практическую проработку и обоснование.

Это позволил сделать анализ традиционных механизмов организации профессиональной ориентации, совершенствование профессионального консультирования и сопровождение профессиональной адаптации личности, которые обеспечивали человека определенным уровнем знаний об определенном виде труда, конкретной профессии или профессиональной деятельности. Совсем недавно эти знания являлись достаточно упорядоченной системой согласованной с обществом, а также государством информацией.

Поступление этой информации к человеку обеспечивала основные потребности общества и государства в организации профессиональных групп и, в свою очередь, решении задач, которые, по мнению социума, являлись важной

составляющей развития существовавшего социально-экономического и политического устройства [95; 109; 124; 153; 169].

Сегодня такой упорядоченной и переработанной обществом и государством системы информации не существует или она не достаточно значима либо ясна для тех, кто находится на этапе выбора (принятия решения). Существует практическая необходимость в разработке современного подхода к изучению профессионального самоопределения личности, цель которого связана с обеспечением необходимого для государства и общества результата на основе выбора отдельной личностью информации о различных видах профессиональной деятельности или профессии. Это диктует необходимость в построении модели и разработке программы организации социально-педагогического сопровождения погружения личности в процесс ее профессионального самоопределения, обладающего характеристиками системы.

«Постепенный переход от воспитания к самовоспитанию, от объекта воспитания к положению субъекта воспитания проявляется во многих феноменах умственной и моральной активности человека. Общим эффектом этого процесса является жизненный план, с которым юноша или девушка вступает в самостоятельную жизнь.

Выбор профессии, ценностная ориентация на ту или иную сферу общественной жизни, идеалы и цели, которые в самом общем виде определяют общественное поведение и отношения на пороге самостоятельной деятельности – все это отдельные моменты, характеризующие начало самостоятельной жизни в обществе» [4]. Здесь Б. Г. Ананьев повторяет давний тезис Л. С. Выготского о том, что к концу подросткового возраста личность впервые «нащупывает» жизненный план – средство приспособления к взрослой жизни; наличие жизненного плана является первейшим индикатором личностной готовности к самостоятельной жизни [30].

### **1.3. Модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников**

Теоретическое обоснование модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников осуществлялось с опорой на положения когнитивной теории.

Представители когнитивной психологии (Дж. Брунер, Дж. Келли, Дж. Миллер, У. Найссер, Р. Солсо и др.) считают предметом исследований ментальную информацию, т.е. информацию, хранящуюся внутри мозга в его ментальном лексиконе, которая составляет основу человеческого сознания. Когнитивная психология изучает закономерности получения людьми информации об объективном мире, то как эта информация воспринимается и представляется человеком, как эта информация хранится в памяти и механизмы ее преобразования в знания, а также то, как эти знания в дальнейшем оказывают влияние на внимание и особенности поведения [92; 177]

Когнитивная психология позволяет охватить широкий диапазон психологических процессов: ощущения, восприятие, распознавание образов, внимание, обучение, процессы памяти, формирование понятий, мышление, воображение, запоминание, речь, эмоции и процессы развития. Отдельное внимание отводится охватываемым сферам поведения [145].

В своей основе когнитивные модели, опираются на модель переработки информации. Модель переработки информации - это некие эвристические построения, которые используются для организации уже существующего объема информации, позволяющие стимулировать дальнейшие исследования и облегчить коммуникации в этом направлении между учеными.

Структура модели переработки информации связана с особенностями процесса познания, который можно представить в виде последовательных этапов, каждый из которых представлен некой гипотетической единицей, включающей определенный набор неповторяющихся операций, которые выполняются над

информацией на выходе. Предположительно, реакции на события являются результатом серий этих этапов и соответствующих операций. Например, возможен вариант последовательности восприятия, кодирования информации, воспроизведения информации из памяти, формирования понятий, суждений и формирования высказывания. Каждый этап принимает информацию от предшествующего этапа. Затем над этой информацией выполняются операции, свойственные, для этого этапа. Поскольку все составляющие рассматриваемой модели переработки информации в разной степени, но связаны между собой, трудно достаточно точно распознать и определить начальный этап; но принято для удобства считать, что рассматриваемая последовательность берет начало с момента поступления внешних стимулов.

Все стимулы непосредственно не представлены, они модифицируются в значимые символы, в то, что ряд когнитологов определяют как «внутренними репрезентациями». Разработка модели переработки информации выявила два значимых вопроса, вызвавших большие споры в рядах когнитивных психологов: определение этапов прохождения информации при ее обработке и вид в котором эта информация представлена в уме человека?

Специалисты по когнитивной науке, занимающиеся изучением возможных способов получения, переработки и хранения информации, предположили существование различных форм репрезентации соответствующих способов не только в научных источниках, но и внутри мозга человека, т.е. в виде некоторых структур сознания [119; 120].

Именно когнитивная наука занимается поиском решений вопросов, которые связаны с проблемой формирования и функционирования этих структур. Самый простой вариант пути к структурам сознания, вероятно, может лежать через речь и, соответственно, с применением знаний лингвистики. Следуя этим путем важно учитывать ключевую роль положений Н. Хомского, связанных с новыми направлениями лингвистических исследований. Он обращал внимание на то, что ученые достаточно много времени уделяли изучению экстерииоризованных форм

языка, т.е. лишь его внешних проявлений. Основой дальнейшей разработки вопроса, Н. Хомский связывал со свойствами языка внутри мозга, т.е. изучением интериоризированных структур языка.

Когнитивная лингвистика - одна из основных наук во всем когнитивном цикле. На сегодняшний день когнитивная лингвистика представляет целый ряд достаточно разных научных школ. Вместе с тем они, несомненно, объединены стремлением дать психологическое объяснение различным языковым категориям и языковым фактам и на сколько это возможно соотнести языковые формы с их ментальными репрезентациями и с опытом, который они отражают в качестве структур знания.

Направление когнитивной лингвистики связано с разработкой сверхглубинной семантики, и интересуется в первую очередь содержательными аспектами языковых форм. Это объясняет специфику когнитивной лингвистики, связанную с ее ориентацией на изучение особенностей конструирования значения, закономерностей его динамики, многослойности формирования значения в области разных конструкций и в дискурсе.

Присутствие в названии термина «когнитивный», в связи с этим, достаточно значимо и предполагает проведение должного разграничения лингвистики функциональной и лингвистики когнитивной, несмотря на определенные точки соприкосновения между ними и, в частности, их противопоставление лингвистике формальной.

Психолингвистика – это наука о закономерностях порождения и восприятия речевых высказываний. Как наука психолингвистика возникла в 50-х гг. XIX в. как естественная реакция на возникновение актуальных практических задач, при решении которых была выявлена недостаточность аппарата, как лингвистики, так и традиционной психологии (например, социальное влияние воздействия речи, специфические инженерно-психологические задачи, проблема интенсификации обучения неродному иностранному языку). В нашей стране базой психолингвистики послужила психологическая школа Л.С. Выготского.

В рамках психолингвистики речь рассматривается как один из видов целенаправленной деятельности человека, которая подчиняется общим закономерностям применимых к организации деятельности. Из основных направлений исследований психолингвистики можно выделить - модели грамматического порождения высказываний, закономерности механизмов восприятия и понимания речи (ее семантической стороны), а также в целом рассмотрение закономерностей семантической организации языковой способности человека; возможная организация процесса восприятия речи.

Современная психолингвистика занимается разработкой проблем психологии общения, изучением закономерностей строения цельных и связных текстов. Практическое применение значительны в области обучения иностранному языку, инженерной и космической психологии, изучении детской речи, решении проблем речевого воздействия (публичные выступления, радио, ораторская речь и т.д.). В современном его значении термин «психолингвистика» был определен американскими учеными Ч. Осгудом и Т. Сибеоком, взявшие за основу необихевиоризм и дескриптивную лингвистику. С начала 60-х гг. XX в. американская школа психолингвистики стала ориентироваться на положения теории «порождающей грамматики» Н. Хомского, но позднее (во второй половине 70-х гг.) возникли предпосылки отказа от нее и начались поиски в рамках общепсихологической теории. Н. Хомский отмечал, что знание абсолютно всех предложений языка невозможно, так как необходимо, чтобы в основе языка лежала некоторая определенная система правил. Такой системой правил является грамматика языка. Она создает бесконечное количество «правильных» предложений. Любой носитель языка, как слушающий, так и говорящий, постоянно использует эту порождающую грамматику, для того чтобы либо выстроить «правильное» высказывание, либо определить «правильность» построения высказывания. Н. Хомский отмечает два основных понятия: «языковая способность» и «языковая активность» [171].

Понятие «языковая способность» представляет собой нечто вроде обобщенного потенциального знания языка. Языковая активность – представлена процессами, происходящими при реализации этой способности непосредственно в самой речевой деятельности. По Н. Хомскому, первична языковая способность, так как она и определяет языковую активность, а не наоборот.

В настоящее время на стыке психолингвистики, психологии познавательных процессов и психологии личности появилось новое современное направление – психосемантика.

В экспериментальной психосемантике предметом являются субъективные системы значений. Основным методом исследования психосемантики - многомерное шкалирование, т.е. особенности построения субъективных семантических пространств [101; 137; 170].

Экспериментальная психосемантика на практике реализует определенные принципы использования математических методов в рамках психологии. Построение многомерных пространств и графов представляет модельные средства для интерпретации эмпирических систем значений. Средства психосемантики дают возможность обеспечивать новые схемы решения проблем дифференциальной психологии и задают новый подход к общей психологии познавательных процессов. Особенности проведения процедуры построения субъективных пространств дают возможность освободить результаты исследования от возможных влияний системы значений непосредственно самого исследователя [100].

Методы экспериментальной психосемантики позволяют представить видение мира собственно самого субъекта. При традиционном подходе к изучению индивидуальных различий субъект представляет собой точку в общем пространстве изучаемых диагностических параметров, которые задает исследователь. В свою очередь при использовании методов экспериментальной психосемантики изучаемый объект как бы является носителем субъективного пространства, заданного им самим и это пространство индивидуальных значений.

В достаточном числе зарубежных исследований этот подход получил свое развитие, в первую очередь, последователями Ч. Осгуда (базовая методика «метод семантического дифференциала») и Дж. Келли (основной метод - «репертуарный ролевой тест личностных конструкторов») [177].

Семантический дифференциал в основе имеет унифицированную систему координат, с диагностической точки зрения является наиболее адаптированным для измерения среднестатистической оценки реакций на объект, которые свойственны определенной большой группе респондентов. Также семантический дифференциал позволяет использовать определенные возможности и при диагностики индивидуальных особенностей уникальных систем значений. Дилемму между «стандартизацией» и «индивидуализацией» дают возможность разрешить именно психосемантические методы.

Традиционная психометрика оперирует обобщенной структурой данных, которая может быть представлена в виде схемы имеющей вид прямоугольной плоской матрицы типа «индивид - характеристика». В своей работе экспериментальная психосемантика использует объемные трехсторонние матрицы имеющие вид «объект–категория–индивид», и это дает объективные возможности при построении эмпирических моделей основанные на принципе «субъектности». В объеме данных, полученных при использовании психосемантической методики относительно одного субъекта, содержатся группы объектов, которые дают исследователю информацию о присущих субъекту конкретных актуальных категорий.

Под субъективной категорией в экспериментальной семантике понимается подмножество множества объектов, абсолютно все элементы которого имеют одинаковые значения. Такие матрицы типа «объект–объект» сами по себе не дают информации о значениях, которые соответствуют рассматриваемым категориям. Модели типа «категория–категория», в частности «слово–слово», которые получают в рамках психолингвистических исследований при использовании прямых субъективных оценок сходства и различия главным образом дают

описание так называемых «знаемых» или «декларативных» систем значений. А модели типа «категория–категория», взятые из таблиц типа «объект–категория», позволяют описывать функционирующие реально системные связи имеющие место между категориями отношения их функциональной «антонимичности» или «синонимичности».

Ведущие идеи конструктивизма делают акцент на неотражательную, конструктивную природу человеческого восприятия, а также подчеркивают значение индивидуальных конструкторов в процессе познания и понимания мира, не только языковую но и культурно-историческую опосредованность всех познавательных процессов. Отдельное внимание отводится разработке идеи большого разнообразия способов для описания событий и относительной природы истины.

Основания знаний человека находятся не в «объективном мире», а в культуре и языке, созданных социальных отношениях, существующих в обществе нормах и конвенциях, принятых в конкретном сообществе [177].

С точки зрения конструктивизма, человек не просто отражает мир с активной или пассивной позиции, но и выстраивает его языковыми средствами и с использованием культурных систем. Заданные культурой способы категоризации позволяют разделять и связывать, комбинировать и структурировать человеку для себя подходящим образом все объекты объективного мира и свои переживания. Таким образом, человек конструирует мир, самого себя и объекты своего научного исследования.

Язык репрезентирует объективный мир, а также позволяет отбирать, акцентировать, подавлять и организовывать различные аспекты переживаний человека и восприятия им мира. Разные языки образованы разными системами конструкторов, а также значений, которые создают разницу при расчленении реальности, ориентации и направлении человека, формировании различных картин мира и опыта. Конструирование мира зависит от того, как человек говорит о нем, пишет или доказывает его (А.М. Улановский).

Значение – «это ставшее достоянием моего сознания в большей или меньшей своей полноте и многосторонности обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже умения, как обобщенного «образа действия», нормы поведения и т.д.» [101, с. 290]; «Значение есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, одинаковая для всех людей, причем эта система может иметь разные глубину, обобщенность, широту охвата обозначаемых им предметов, но обязательно сохраняет неизменное «ядро» – определенный набор связей» [99].

В отличие от представителей когнитивистов и бихевиористов, деятельностный подход трактует «значение» более структурно, как некое функциональное триединство, как «тройственный морфизм» когнитивных, операциональных и оценочных составляющих деятельности.

Этот унифицированный, достаточно проработанный в психосемантике конструкт является с позиций деятельностного подхода «связующим звеном между психологией личности и психологией познавательных процессов», обеспечивая тем самым «легкий переход от языка теории к языку эксперимента и обратно» (Бахтин М.М.). С динамической точки зрения «значение» является единством процессов разворачивания и сворачивания категорий при взаимном отображении мотивационных, операциональных и предметных пространств [72].

Понятие «личностного смысла» стало следующей составляющей системной организации индивидуального сознания. Его первоначальная интерпретация предполагала четко индивидуализированное отражение отношения самой личности к различным объектам, т.е. «значение значения», которое также исторически связано с исследованиями Л.С. Выготского, связанными с динамическими смысловыми системами сознания личности, которые выражают «единство аффективных и интеллектуальных процессов» [29, с. 29.] В содержании понятия личностного смысла есть отражение пристрастности и избирательности психического отражения.

Личностный смысл, другими словами пристрастное отношение субъекта к внешнему миру, выражается в значениях и неотъемлемо связано с внутренними мотивами личности и в целом с ее общей направленностью. Личностный смысл характеризуется эмоциональной окраской, неосознаваемыми установками или готовностью. В свою очередь осознаваемый личностный смысл предполагает его представленность субъекту в виде языковой формы.

«Если «значение» является единицей мира культуры, слово – единицей мира языка, смысл – единицей внутреннего мира личности, то «чувственная ткань» выступает как единица тела, представитель мира в образе сознания человеческого тела; органом, который осуществляет функцию интегрирования» [73].

Выше перечисленные компоненты представляют единое функциональное целое. Самостоятельное рассмотрение этих компонентов предполагает абсолютизацию некоторых сторон существующих реальных процессов, и их специфичные логические пределы.

Все характеристики значения обладают устойчивостью (в процессе трансляции из поколения в поколение неизменяющихся функций объектов), универсальность (свойство независимости ведущих качеств от индивидуальных характеристик пользователя) и «социальность» (осуществление специфически человеческого общественного опыта осуществляется в значении) [76].

Функция значения которую можно обозначить как общую связана с сохранением и передачей общественного опыта, обеспечением возможности его воспроизводимости. Значение обеспечивает не только общение но и понимание, это - «как бы посланник одних сознаний другим» [76].

Смысл в отличие от значения динамичен и индивидуален. Основная и наиболее общая функция связана с созданием и структурированием жизненного пространства индивидуальности [72]. Личностный смысл позволяет приспособлять индивидуальное сознание к возможности выполнять более узкий спектр задач, которые ограничены главным образом личностными

мотивами самого субъекта. А.Н. Леонтьев определяет расхождение между личностным смыслом и значением «дезинтегрированным сознанием», усматривая в этом расхождение между ценностями общества и индивидуальным мотивом человека.

В своих исследованиях Ф.Е. Василюк занимался поиском закономерностей связанных с развитием смыслов [22], определяя особую деятельность – «деятельность смыслопорождения», определенную им как «переживание». Д.А. Леонтьев в свою очередь отмечает три, часто последовательных смыслодинамических процесса: смыслообразование, смыслоосознание и смыслостроительство.

В рамках одного из наиболее прогрессирующих современных направлений в отечественной психологии психосемантического подхода теоретические идеи школы Выготского–Леонтьева получили свою экспериментальную разработку. Это связано с моделированием и исследованием разных форм существования смыслов в конкретном индивидуальном сознании. Хотя следует отметить, что исследователи в рамках психосемантического подхода опираются главным образом на авторов традиционной американской экспериментальной методологии – Дж. Диз, Дж. Келли, Ч. Осгуд и др.

Видимо, можно определить две линии исследования, в рамках которых в разных вариантах экспериментально развивается и обогащается теоретическая модель индивидуального сознания, предложенная А.Н. Леонтьевым. Первая линия представлена психологией субъективной семантики предложенной Е.Ю. Артемьевой [7]. Вторая линия - экспериментальная психосемантика, основную базу которой заложена в работах В.Ф. Петренко и А.Г. Шмелев [99].

Анализируя линию психологии субъективной семантики можно отметить, что в работах Е.Ю. Артемьевой, В.П. Серкина и Ю.К. Стрелкова смысловой опыт субъективной реальности сознания представлен схемой разведения трех уровней:

1. Перцептивный слой – поверхностный слой, который образуется посредством системы модальных образов, в свою очередь упорядоченных друг с другом.

2. Семантический слой (представлен картиной мира) – является структурированной совокупностью отношений личности к актуально воспринимаемым ею объектам; другими словами это совокупность частных полимодальных семантик.

3. Образ мира – самый глубинный слой амодальных структур, который образуется при «обработке» самого семантического слоя; представлена целостной глобальной системой ожиданий воздействия внешнего мира [7; 137].

При этом главным объектом для исследования в рамках психологии субъективной семантики является семантический слой, в котором фиксируются «следы деятельности, зафиксированные в отношении к предметам, объектам манипуляции и условиям этих деятельности, который близок, но «не тождественен по уровню сформированности и этапу генеза личностному смыслу [7].

«Личностные смыслы» самые родственные элементы ядерным структурам субъективного опыта человека. Экспериментальные работы Е.Ю. Артемьевой и ее последователей связаны с исследованием вопроса семантического кодирования «реальных объектов мира» (с другой точки зрения на понятия как объекты «вторичного преобразования действительности»).

Эти работы имеют ориентацию на изучение построения низкоинтегративных моделей семантических кодов необходимых процесса по выявлению не только универсальных, но и «улавливания» нетипичных и нестандартных сумм семантических шкальных признаков. А главное – они направлены «на поиск некоего конечного числа семантико-перцептивных универсалий, опорных прототипов стимулов, лежащих в основе Образа Мира» [7, с. 23].

Параллельно развитию линии исследований в рамках психологии субъективной семантики, в работах В.Ф. Петренко и А.Г. Шмелева главное внимание отводится рассмотрению функционирования семантик понятий, социально-нормативной системы категорий языка категориальной структуры представляющих общественное сознание. Это позволяет сделать использование высоко интегративных моделей систем значений необходимых для выхода на «глобальные сцепления семантических признаков» (другими словами «глубинные личностные конструкты»). В большинстве работ авторы предпочитают не применять индивидуализированный набор определенных семантических признаков для выстраивания категориальных структур соответствующего обыденного сознания.

Следовательно, каждая из линий связанная с эмпирическими исследованиями изучения индивидуальных слоев смысловой реальности сознания субъекта непосредственно на него не выходит. Линия психологии субъективной семантики не обладает в достаточной мере такими возможностями - индивидуальный семантический код возможно получить лишь в рамках ограниченной группы испытуемых и не может в целом быть выявленным. Линия экспериментальной психосемантики ориентирована на иные цели, хоть и обладает такими возможностями, не использует их [136].

В рамках психосемантики личности также выделяют два подхода: сравнительный и нормативный. Первый из них направлен на общие принципы и нормативные модели, стандартизацию алгоритмов сбора информации и ее интерпретацию, а не на специфику группового и индивидуального личностного семантического пространства. Главный акцент делается на методики, оперирующие достаточным лексическим материалом, представляющим из себя личностные прилагательные, названия разнообразия личностных черт. Таксономические модели представленные личностными чертами не могут затрагивать ценностно-смысловой уровень личности. Кроме этого, не все

закономерности категоризации сопоставимы со «стандартом общественного сознания».

Иной подход - «сравнительная психосемантика», который ориентируется на определение специфичного, т.е. сравнение групп и единичного. Этот подход позволяет исследовать личность как субъект категоризации.

Построение семантического пространства главным образом как метод и форма модельного представления позволяет достаточно широко применять в исследованиях семантической организации разных форм представленности субъекту объекта. Первые работы в этом направлении проводились главным образом в рамках построения вербальных семантических пространств, в которых при построении матриц сходства использовано шкалирование понятий из большого разнообразия семантических классов, и затем в результате применения математического анализа выделялись максимально универсальные коннотативные (аффективные) факторы-категории, свойственные всей лексике.

На сегодняшний день акценты сместились в сторону построения отдельных семантических пространств связанных с определенными понятийными классами. В первом случае необходимо выделение инвариантных абсолютно для всех испытуемых не четко расчлененных коннотативных категории-факторов, а частные формы семантических пространств способны отражать степень дифференцировки анализируемых объектов по достаточно предметным (денотативным) разным признакам, обусловленным субъектным знанием рассматриваемой содержательной области.

Можно отметить тенденцию смещения интереса от анализа среднегрупповых матриц испытуемых в направлении анализа непосредственно индивидуальных данных, которые позволяют найти решение дифференциально-психологических задач и отдельно исследовать индивидуальную когнитивную сложность испытуемых в конкретной содержательной области. В первых работах рассматривались исследования проведенные в основном с лексически достаточно простыми объектами (т.е. единичными понятиями) а также бинарными шкалами,

то позже появились работы, в которых в качестве объектов для анализа и средств для их описания и оценки выступают развернутые тексты.

В психосемантическом подходе к исследованию личности реализуется парадигма «субъектного» подхода в рамках понимания другого. Интерпретация содержания структур (факторов) которые выделяются требует видение мира «глазами самого испытуемого», чувствование способов его осмысления мира. Выстроенная в пределах субъективного семантического пространства индивидуальная система значений становится своеобразной ориентировочной базой этого эмпатийного процесса, выстраивает для него смысловые опоры.

Психосемантический подход делает возможным наработку новых принципов типологии личности, где личность субъекта определяется не как определенный набор объектных характеристик в диагностическом пространстве конкретных показателей, а как автор определенной картины мира, определенный микрокосм уникальных индивидуальных значений и смыслов [98].

Таким образом, разрабатывая модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников, мы использовали сложившуюся в отечественной педагогической науке структуру педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, П.И. Пидкасистый и др.): целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный компоненты.

Данная модель предполагает наличие или создание следующих педагогических условий:

- учет принципов профессионального самоопределения старшеклассников;
- разработка и включение в педагогический процесс авторской образовательной программы внеурочной деятельности «Профессиональное самоопределение: от образа к выбору»;
- использование авторской технологии формирования положительного образа профессии у старшеклассников;

- разработка критериев и показателей сформированности положительного образа профессии у старшеклассников.

Модель формирования положительного образа профессии у старшеклассников включает в себя: цель, задачи, принципы профессионального самоопределения, авторскую образовательную программу внеурочной деятельности, авторскую технологию формирования положительного образа профессии у старшеклассника, критерии и уровни сформированности положительного образа профессии у старшеклассников.

В соответствии с объектом исследования определены принципы профессионального самоопределения.

Важно в начале сформулировать определенную группу принципов, которыми могут руководствоваться (или должны руководствоваться) старшеклассники в процессе профессионального самоопределения.

**Принцип сознательности и активности** в профессиональном самоопределении прежде всего выражается в стремлении субъекта удовлетворить своим выбором не только собственные личностные потребности непосредственно в трудовой деятельности, но и потребности принести как можно больше пользы социуму, а так же характеризует вид деятельности личности в процессе профессионального самоопределения.

Профессию необходимо активно искать самостоятельно. В этом основную роль призваны сыграть: практические пробы сил самих обучающихся в процессе трудовой и профессиональной подготовки, мнение родителей и их профессиональный и жизненный опыт, активный поиск информации и чтение (на интересующие темы) литературы, опыт работы во время практики и многое другое.

Главной особенностью **принципа связи теории с жизнью и практикой** является понимание значения теории в жизни человека, в его практической деятельности и умение применять усвоенные знания для решения задач практического характера, которые возникают перед субъектом

профессионального самоопределения. Очень часто важнейшим средством реализации требований данного принципа считается организация занятий по трудовому обучению. Действительно, трудовая деятельность в процессе обучения имеет не менее существенное значение, чем учебная. Они должны быть единым целым. К тому же и сама учебная деятельность учащихся должна рассматриваться как важнейший путь их трудового воспитания [12].

И. А. Рейнгард находил, что принцип связи теории с практикой непосредственно реализуется при увязывании теоретического материала лекций с практическими применениями его на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, в показе субъектам приложений науки. В учебном процессе большое место должны занимать примеры, а также решение задач, выполнение практических заданий и расчетов, экспериментальных работ, основанных на изученной теории. Значительную пользу в этом смысле может принести также практическая постановка освещаемых в теоретической части научных проблем, когда при индуктивном способе изложения, рассматриваемые научные положения выводятся из практических примеров, жизненных ситуаций.

Одним из возможных путей реализации принципа связи с жизнью и практикой является включение в посильную трудовую и другие виды деятельности. Также важно, чтобы труд давал удовлетворение от потребности созидать и творить.

**Принцип центрации на развитие личности** отражает идею выбора такой профессии, которая давала бы личности возможность повышения квалификации, увеличение заработка, по мере роста опыта и профессионального мастерства, возможность активно участвовать в общественной работе, удовлетворять культурные потребности личности, потребность в жилье, отдыхе и т.п. При этом, чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции.

Данная закономерность, в свою очередь, позволяет сформулировать ведущий принцип в системе гуманистических метапринципов воспитания - принцип непрерывного общего и профессионального развития личности. Ведущий он потому, что все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация образования и рассматривается как фактор гармоничного развития личности.

Таким воспитание становится в том случае, если, согласно Л.С. Выготскому, оно ориентировано на "зону ближайшего развития". Данная ориентация требует выдвижения целей образования, которые обеспечивали бы не обязательно универсальные, но обязательно объективно необходимые базисные качества для развития личности в том или ином возрастном периоде.

Сегодня есть реальная возможность дать человеку овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на этой основе обеспечить развитие всех сторон личности, учитывая благоприятные субъективные (потребности личности) и объективные условия, связанные с материальной базой и кадровым потенциалом образования.

Реализация **принципа индивидуального и дифференцированного подхода** в рамках профессионального самоопределения связана в первую очередь с учетом возраста и уровня сформированности профессиональных интересов, от различий в ценностных ориентациях и жизненных планов, от уровня успеваемости. Дифференциация субъектов по группам позволяет точнее определять средства воздействия, которые будучи эффективными в одной группе могут оказаться неэффективными в другой.

Дифференциация, в свою очередь, создает условия для реализации индивидуального подхода. Индивидуальный подход предполагает всестороннее изучение субъектов и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей.

Таким образом, в модели формирования положительного образа профессии существуют и общепедагогические принципы, и специфические принципы, характеризующие профессиональное самоопределение. Широкий спектр возникающих перед старшеклассниками проблем, многообразие сфер их жизнедеятельности, а также ограниченность ресурсов для их разрешения обуславливает потребность в использовании инновационных педагогических технологий, позволяющих не только развивать отдельные предпосылки профессионального самоопределения, но и обеспечить достаточную эффективность этого процесса в целом.

Технологичность предполагает количественно-качественную определенность профессиональных действий, выраженную в четком ощущении, понимании, осознании меры необходимого и достаточного приложения педагогических усилий. Если деятельность технологична, - утверждает И.А. Колесникова, - в ней обязательно заложена профессиональная гарантия эффективного действия средства [58]. В данном случае педагогу необходимо наличие профессионального представления о существующем диапазоне дидактических средств, об их природе и структуре, технологическом потенциале для достижения тех или иных целей.

В современной науке существует множество трактовок термина «педагогическая технология» (греч. *techne* – искусство, мастерство, *logos* – учение). Выделим наиболее значимые:

1. Педагогическая технология как средство педагогической деятельности (Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов и др.) По мнению С.А. Смирнова, педагогическая технология – новый тип средств обучения, включающих методический инструментарий, учебное оборудование, оборудование и ТСО. В глоссарии терминов по педагогическим технологиям указано, что последние – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

2. Педагогическая технология как способ осуществления педагогического процесса (В.П. Беспалько, А.М. Кушнир, В.М. Монахов, В.А. Сластенин и др.). В.П. Беспалько трактует педагогическую технологию как содержательную технику реализации учебного процесса, А.М. Кушнир – как оптимальный способ достижения решения педагогических задач в заданных условиях. Авторы считают, что педагогическая технология – это процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса [20].

3. Педагогическая технология как научное направление (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев и др.). С точки зрения П.И. Пидкасистого, технология обучения – новое направление в педагогической науке, занимающееся конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов. [20].

4. Педагогическая технология как многомерное понятие (М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Е.В. Коротаева и др.). М.В. Кларин под педагогической технологией понимает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения цели [20]. Г.К. Селевко в своих работах подчеркивает, что педагогическая технология (образовательная) – это «...система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам».

В нашем исследовании педагогическая технология рассматривается: в широком смысле, как многомерное понятие, учение о совокупности методов и приемов наиболее оптимального достижения педагогической цели; в узком понимании – наиболее оптимальная последовательность педагогической деятельности (пошаговое выполнение действий), позволяющая получить надежный результат в конкретной ситуации.

Технологические составляющие (формы, методы, приемы, средства) педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников соответствуют соответствующим этапам технологии формирования положительного образа профессии у старшеклассников и представлены в модели (рисунок 1).

На первом «представленческом» этапе, согласно логике исследования, эффективно включение таких форм работы как беседа и групповое обсуждение.

Второй «конструкторский этап» предполагает использование мини-рассказов (сочинений) и моделирование образа (рисование). «Поведенческий» этап реализуется с помощью ролевых проб и пресс-конференции.

Подтверждением эффективности процессуально-деятельностной модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников модели будет изменение уровня сформированности положительного образа профессии у старшеклассников, для выявления и определения которого необходимо разработать критерии и показатели (критериально-диагностический инструментарий).

Нами были определены следующие критерии сформированности положительного образа профессии у старшеклассников: когнитивный критерий (связан с представлениями о профессии), эмоциональный критерий (отношение к образу профессии), поведенческий (действие в контексте профессионального самоопределения). Показатели сформированности положительного образа профессии включают в себя когнитивная сложность старшеклассников в контексте профессионального самоопределения (показатель «широта»), привлекательность образа профессии (показатель «сила»), самостоятельность старшеклассников в контексте профессионального самоопределения (показатель «активность»). Таким образом, разрабатываемая нами модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников (рисунок 1) состоит из четырех блоков: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, результативный.

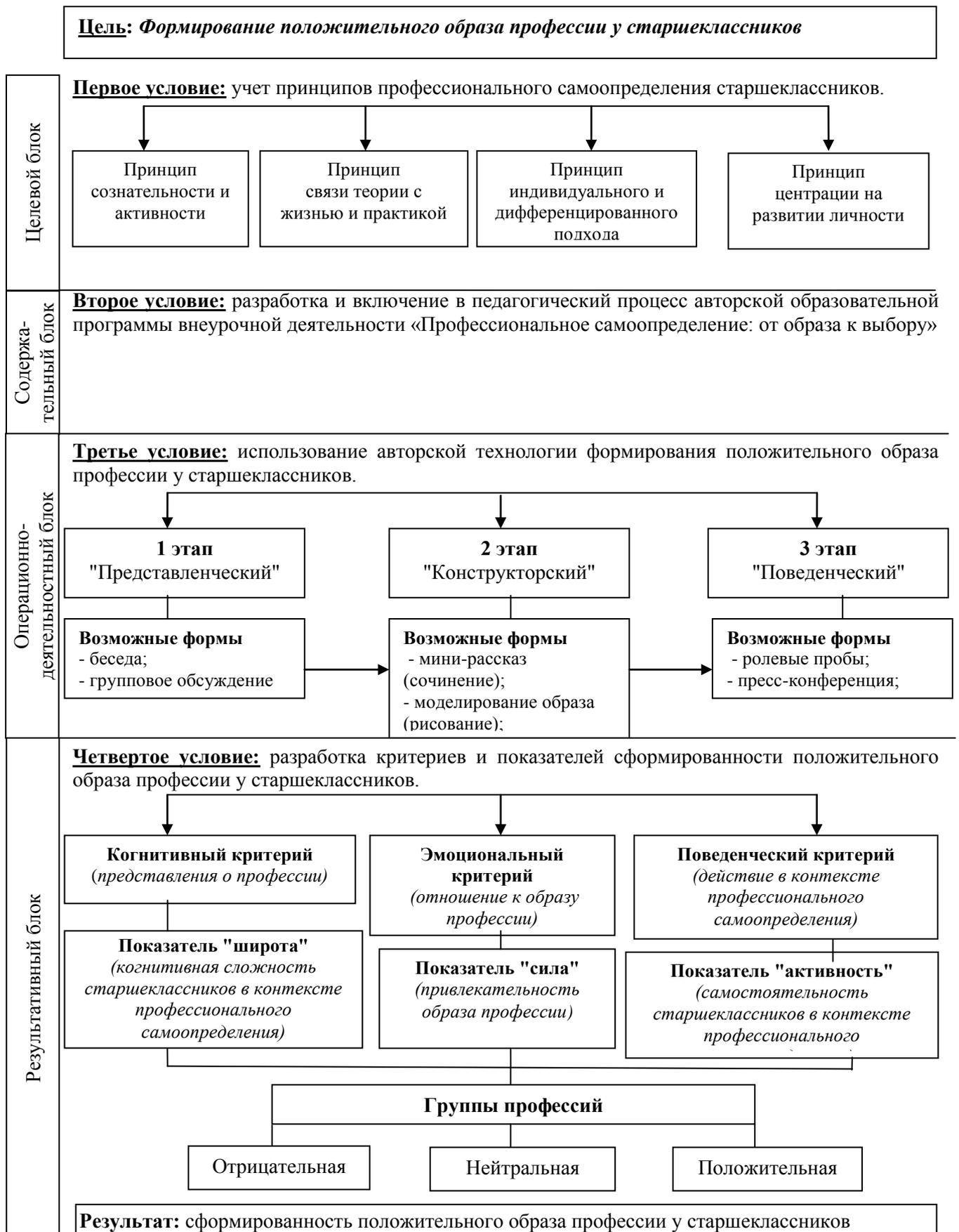


Рисунок 1 - Процессуально-деятельностная модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников

## Выводы по 1 главе

Анализ теоретических основ педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников потребовал уточнения соответствующего терминологического аппарата, изучения литературы, разработки и обоснования авторской модели.

В процессе теоретического анализа выделен категориальный аппарат, связанный с проблемой исследования, важными составляющими которого являются: образ, образ профессии, самоопределение, профессиональное самоопределение, формирование образа, педагогическое сопровождение.

В результате проведенного анализа было установлено, что категория образа достаточно разработана в рамках различных направлений психологической науки. Представители структурализма, психоаналитической, когнитивной и отечественной школы рассматривают образ, как элемент сознания, проявление бессознательного, «репрезентация в уме не присутствующего объекта или события», метакатегория связанная с отражением объективной реальности.

Важно отметить, что ряд авторов, подчеркивает принципиальное свойство образа – субъективность и выводят на первый план эмоциональный компонент образа. Разработка психологической теории деятельности связана с идеей важности не отдельных чувственных впечатлений, а образа мира в целом при построении образа.

Одним из значимых элементов образа мира выступает образ профессии, в связи с этим его изучение ведется по разным направлениям. В психолого-педагогических исследованиях образ профессии в большинстве случаев рассматривается в аспекте профессионального самоопределения, поэтому рассматривается понятие образа будущей профессии

В педагогическом аспекте понятие «образ профессии» может быть рассмотрено, как динамическая структура с возможным изменением модальности при реализации поэтапного педагогического сопровождения формирования

положительного образа профессии с использованием соответствующих каждому этапу форм работы в рамках внеурочной деятельности, что содействует уточнению понятийного аппарата педагогики, расширяет возможность изучения педагогических проблем, связанных с организацией педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников.

Из характеристик образа профессии значимыми для нашей темы являются его содержательный аспект (совокупность представлений о профессии), оценочный аспект (совокупность оценочных суждений, отражающих желаемые или нежелательные прогнозы о возможных результатах деятельности в данной профессиональной среде), а также деятельностный аспект (образы действия по отношению к оцениваемой профессии).

Формирование образа профессии является одним из компонентов профессионального самоопределения старшеклассников. Под образом профессии в системе самоопределения понимается совокупность представлений о будущей профессии, интегрированных в некий целостный образ, отражающий ее сущность, внутреннее содержание. В психологии самоопределение личности понимается и как процесс, и как результат сознательного выбора личностью собственных позиций, целей и средств самосуществования в конкретных обстоятельствах жизни.

Профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего, а в высших своих проявлениях они почти сливаются. В контексте нашего исследования под профессиональным самоопределением, понимается процесс и результат, следствием которых осуществляется самостоятельный, сознательный выбор профессии который завершается актом реализации профнамерения.

Для старшего школьного возраста характерно принятие ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека, нахождение своего места в жизни, определение смысла жизни, формирование мировоззрения и выработка жизненной позиции. Поэтому можно говорить о том, что этот возраст является сензитивным периодом для профессионального самоопределения.

В исследовании выбор профессии нами рассматривается не столько как ориентация на конкретную профессию, сколько как ориентация на желаемый образ жизни, связанный с данной профессией.

Концепция дифференциации, согласно которой психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения организовано в соответствии с возможностями и планами личности при выборе профессии является в педагогической науке более разработанной, чем концепция выбора профессии как выборе желаемого для себя образа жизни. Идея выбора профессии, как выбора желаемого образа жизни в нашем исследовании является ведущей.

Теоретическим результатом исследования является процессуально-деятельностная модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников. Разработанная модель опирается на положения когнитивных моделей психики человека. Когнитивные модели предполагают, что формирование образа есть результат процесса многоэтапной переработки информации (восприятия, кодирования, воспроизведения, формирования суждений и высказываний).

Результаты анализа позволили разработать оценочно-диагностический инструментарий изучения сформированности положительного образа профессии старшеклассников. В качестве основных составляющих этого образа выделены – когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты.

Показателями сформированности положительного образа профессии старшеклассников в соответствии с этой структурой являются: когнитивная сложность старшеклассников в контексте профессионального самоопределения (представление о профессии); привлекательность образа профессии (отношение к образу профессии); самостоятельность старшеклассников в контексте профессионального самоопределения (действие в контексте профессионального самоопределения).

С целью отражения целостной картины педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников была

разработана процессуально-деятельностная модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников, включающая следующие структурные компоненты (блоки): целевой (определяющий педагогическое целеполагание и принципы профессионального самоопределения); содержательный (обосновывающий содержание процесса формирования положительного образа профессии у старшеклассников); операционно-деятельностный (реализующий авторскую технологию формирования положительного образа профессии у старшеклассников); результативный (определяющий качественный характер изменений сформированности положительного образа профессии у старшеклассников).

Реализация модели предполагает ряд условий: учет принципов профессионального самоопределения старшеклассников (сознательности и активности, связи теории с жизнью и практикой, индивидуального и дифференцированного подхода, центрации на развитие личности); разработка и включение в педагогический процесс авторской образовательной программы внеурочной деятельности «Профессиональное самоопределение: от образа к выбору»; использование авторской технологии формирования положительного образа профессии у старшеклассников, предполагающую определенную этапность (представленческий, конструкторский, поведенческий); разработка критериев сформированности положительного образа профессии у старшеклассников (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и показателей («широта», «сила», «активность»).

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по педагогическому сопровождению формирования положительного образа профессии у старшекласcников**

Теоретический анализ проблемы образа профессии и профессионального самоопределения в научной литературе, а так же разработанная процессуально-деятельностная модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшекласcников позволили определить структуру и содержание опытнo-экспериментальной работы по педагогическому сопровождению формирования положительного образа профессии у старшекласcников.

### **2.1 Опыт формирования положительного образа профессии у старшекласcников**

Исходя из цели опытнo-экспериментальной работы, были определены следующие задачи:

1. Провести диагностику, позволяющую определить модальность отношения к профессиям у старшекласcников, а также определить положение профессий (объектов) в семантическом пространстве.
2. Апробировать модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшекласcников.
3. Организовать процесс внедрения разработанной модели в учебно-воспитательный процесс образовательной организации.
4. Повторно произвести диагностику модальности отношения к профессиям у старшекласcников, а также определить положение профессий (объектов) в семантическом пространстве.

Целью пилотного этапа эксперимента, основной целью которого являлось, во-первых подтверждение актуальности исследования, во-вторых проведение подготовительной работы позволяющей уменьшить трудоемкость основного

этапа эксперимента. Кроме того нами было получено подтверждение достаточной устойчивости и универсальности образа профессии у старшеклассников независимо от статуса школы (лицей, школа) и местонахождения (сельская, городская).

Основной этап носил характер формирующего эксперимента в соответствии с предложенной нами моделью формирования положительного образа профессии. Для проведения формирующего эксперимента были использованы данные полученные в результате пилотного эксперимента. Качество и эффективность исследуемых процессов отслеживались на основе динамики изменений в уровне сформированности положительного образа профессии у старшеклассников.

Данный этап включал анализ результатов исследования, формулирование выводов, оформление текста диссертации.

Пилотный эксперимент проводился в МБОУ «Лицей физики, математики и информатики при УлГУ № 40» г. Ульяновска, МБОУ СОШ № 47 г. Ульяновска, МБОУ Базарносызганская СОШ № 1, МБОУ Отрадненская СОШ, МБОУ СОШ № 21 г. Ульяновска. В нем приняло участие 116 обучающихся 10-х классов.

1. На этапе пилотного эксперимента нами была поставлена цель – определить перечень профессий, наиболее значимых для старшеклассников. Для этого старшеклассникам предлагалось индивидуально написать пять привлекательных профессий и пять непривлекательных профессий. При возникновении затруднений, связанных с формулировкой задания, вносилось уточнение следующего характера: «Напишите профессии, которые вам нравятся и не нравятся».

Профессии фиксировались в соответствующие два списка (привлекательные и непривлекательные профессии) на доске с обозначением числа повторений по каждой профессии. Следует отметить, что в списки не вошли профессии, не требующие профессиональной подготовки (например, дворник, уборщица и т.д.). Число профессий в общем списке варьировалось по классам от 112 до 126.

Набравшие наибольшее количество «голосов» (повторений) профессии использовались для дальнейшей работы.

Профессии условно были определены нами как «положительные» (привлекательные), «отрицательные» (непривлекательные) и «нейтральные» (отмеченные в равной степени и как привлекательные и как непривлекательные). В итоговый список вошло 15 профессий: «положительные» (экономист, военный, дизайнер, актер), «нейтральные» (психолог, юрист, полицейский, повар, врач, программист), «отрицательные» (инженер, водитель, продавец, учитель, менеджер).

Для использования на основном этапе опытно-экспериментальной работы, возникла необходимость определения вербальных выражений (слов, словосочетаний), связанных в сознании старшеклассников с образом профессии. В качестве таких выражений нами были взяты конструкты.

В диагностике применялась методика, которую предложил в 1950-х американским психологом Джорджем А. Келли (1905-1967) - техника Репертуарных Решеток для диагностики человеческого восприятия, интерпретации, оценки личного жизненного опыта и окружающей среды. Техника Р.Р. (далее - ТРР) представляет из себя способ предъявления соответствующей информации [145].

ТРР применяется в таких областях как психология и психодиагностика, психиатрия, социология, педагогика, реклама, дизайне политика, менеджмент, профконсультирование, лингвистика, история, риторика и т.д. Дж. Келли разрабатывал ТРР с позиции субъектно-ориентированного подхода к изучению личности, в рамках своей теории личностных конструктов ("Психология личных конструктов", 1955), философским и гносеологическим основанием которой является принцип "конструктивного альтернативизма": "Когда имеешь дело с миром, всегда есть альтернативные истолкования, доступные для выбора. Никто не должен загонять себя в угол, полностью уступать обстоятельствам или становиться жертвой своей биографии" [177].

Когнитивное направление в изучении личности представлено теорией личностных конструктов Келли, в основе которой лежит положение о характерной для каждого индивида исследовательской активности: каждый человек – это творец, ученый, который не просто пассивно реагирует на поступающую извне информацию как на какой-то внешний раздражитель, а постоянно выдвигает на основе прошлого опыта собственные суждения о будущем, проверяет их в своей практической деятельности, моделирует свою собственную картину мира.

При таком подходе исследователи приравниваются к испытуемым и их общение происходит непосредственно на языке испытуемого. Подлинное название метода исследования, которое предложил Дж. Келли - "репертуарный тест ролевого конструкта" (role construct repertory test), известное в сокращении как "Реп-тест". "Реп-тест" изначально нашел свое применение в клинической психологии в качестве индивидуального диагностического инструмента, предназначенного для диагностики ролей личности, связанных с пониманием человека мыслей и поступков других людей. "В той мере, в какой один человек истолковывает процессы истолкования другого, он может играть роль в социальном процессе, включающем этого другого человека".

Келли предложил 24 ролевых персонажа (учитель, жена, руководитель, отец, мать, счастливый человек, человек, которого вы жалеете, и т.д.), которые можно отнести к семи группам ("Я", "семья", "отношения", "близкие", "авторитет", "ситуативные персонажи", "ценности").

TRP (repertory grid) представляет из себя модифицированную версию первоначального репертуарного теста: если при репертуарном тесте контакт между психологом и испытуемым является более личным, неформализованным, то при применении TRP этот контакт опосредованный и формализуется необходимостью заполнения специально изготовленной заранее матрицы.

Решетка называется "репертуарной" из-за ее изначального предназначения – диагностики личностных ролей. В ней отсутствуют названные объекты для

оценивания и сравнения; испытуемый должен следовать предлагаемой инструкции и сам известные ему конкретные лица на "роли" (те, которые имеются в его «репертуаре»), обозначенные в решетке.

В настоящее время РР используется для исследования множества проблем, которые не всегда связаны с отношением к ролям личности, но тем не менее название метода сохранилось. ТРР не является тестом в обычном понимании, т.к. ее основной целью не становится сравнение оценок и реакций человека с какими-то статистическими нормами (хотя это тоже возможно); она понимается как инструмент мотивации людей к экспликации их личной системы конструкторов, которые лежат в основе их субъективных оценок и предположений.

Конструктор – «способ истолкования мира» - это особое субъективное средство, «трафарет или шаблон», спроектированный самим человеком на основе личного опыта, с помощью которого человек воспринимает свое окружение, создает целостный образ мира и определяет в нем свою линию поведения»,... будь она точно сформулированной или безотчетно отыгрываемой, выраженной словесно или совершенно безмолвной,... разумно аргументированной или почувствованной нутром».

Существенная особенность теории личности Дж. Келли основывается на понимании «Процессы конкретного человека, в психологическом плане, направлены по тем каналам, в русле которых он предугадывает события» («каналы» здесь следует понимать как «конструкторы»). Каждый человек имеет целый «репертуар конструкторов», и «по-своему, сообразно преследуемым интересам, развивает систему истолкования». «Конструкторы не следует смешивать с теми фактическими данными, персонализированными версиями которых они являются; конструкторы представляют собой интерпретации этих фактов» [177].

Ученый рассматривает конструктор существующим на самом деле в реальности, хотя «его реальность не идентична реальности элементов, входящих в его контекст. С этими компонентами конструктор сцеплен отношениями репрезентативности, а не тождественности». Конструктор всегда имеет два полюса

(например, «черный - белый», «веселый – грустный», «с широким кругозором – ограниченный»).

Дж. Келли описывает две функции конструкта с позиции биполярности: установление сходства, т.е. обобщение и установление контраста, т.е. противопоставления; согласно этому конструкт имеет эмерджентный полюс (сходства) и имплицитный полюс (контраст). Таким образом, конструкт представляет из себя основание, по которому объекты сходны либо отличны между собой, «референтная ось, основной параметр оценки».

Конструкты имеют следующие характеристики:

1) Диапазон пригодности конструкта, который включает в себя все объекты, к которым испытуемый может его применить (метод семантического дифференциала достаточно часто критикуют за игнорирование диапазона пригодности); поэзия является классическим случаем расширения диапазона пригодности.

2) Фокус пригодности конструкта – область вопросов, в решении которых может использоваться конструкт.

3) Контекст конструкта - объекты, к которым испытуемым применяется конструкт.

4) Степень проницаемости, открытости конструкта («непроницаемым является конструкт, строящийся на строго определенном контексте и не допускает вовлечения дополнительных элементов»; проницаемый конструкт, соответственно, допускает включения новых элементов).

5) Жесткость фиксации объектов (констеллятивный конструкт строго связан с другими конструктами, фиксирует область принадлежности относящихся к нему объектов; пропозициональный конструкт неоднозначно связывает свои объекты с другими конструктами, допускает в зависимости от контекста множество вариантов конкретных связей; предопределяющий конструкт, который «заранее отводит своим элементам место исключительно в собственной области»).

6) Вербальная выразительность (вербальный конструкт выражается словами; а невербальные - жесты, выражения лица и т.п.).

7) Экспликация (конструкты не даются испытуемому извне, а выявляются в процессе исследования).

8) Конструкт представляется и в виде дискретной оппозиции, и в виде шкалы.

9) Индивидуальность (конструкты проектируются личностью на основе ее собственного уникального опыта). Вследствие того, что человек живет в обществе, некоторые конструкты у большинства людей могут быть похожи. Но все равно конструкт не вводится извне, а моделируется личностью. По мнению Келли, различия между людьми изначально кроются в разной трактовке ими окружающей среды.

10) Гипотетический характер «проверка конструкта - это его испытание последующими событиями»).

Таким образом, Р.Р. – это матрица, или скорее таблица, организованная определенным образом, может заполняться либо испытуемым, а может и самим исследователем в процессе структурированного интервью. Достаточно часто выявляемые конструкты представляют собой не строки, а столбцы объектов оценивания (элементов, стимулов, понятий. Определение личностных конструктов испытуемого и представляет из себя главную цель ТРР. Элементами часто являются люди, предметы, события, виды деятельности, и могут выражаться существительными. Список включает в среднем 10-20 элементов.

Для отбора элементов для ТРР возможно пользоваться следующими рекомендациями:

1) Элементы должны быть релевантными конструктам, т.е. находиться в диапазоне пригодности используемых конструктов.

2) Отдельная решетка должна содержать конструкты, которые относятся к однородной области (однако, если исследователя интересует несколько областей сразу, то лучше строить несколько отдельных решеток; анализ отношений между

подсистемами конструкторов проводить после основной процедуры). Не рекомендуется смешивать классы элементов (людей и вещи, вещи и действия), нужно включать в решетку похожие элементы одного уровня сложности.

3) Необходимо учитывать, что один и тот же объект может быть как элементом, так и полюсом конструктора.

4) Элементы должны репрезентировать интересующую исследователя область в полном объеме, сужение области может привести к выявлению менее значимых конструкторов, которые имеют отношение только к конкретному набору элементов. Элементы должны быть существенными в контексте исследуемой проблемы. Для конструктивного отбора элементов необходимо применять дополнительные методы исследования, такие как, экспертный опрос, контент-анализ.

5) Предпочтительнее равномерное распределение элементов с точки зрения оценки: хотелось бы, чтобы в списке были равноценно представлены как положительно, так и отрицательно оцениваемые элементы.

6) Элементы должны быть понятны и знакомы испытуемому.

7) Элементы не должны быть подвидами других элементов (некорректно включать в один список элемент, который описывает, например, целый класс каких-либо продуктов, и элемент – всего лишь название конкретной марки этого продукта).

8) Элементы должны быть конкретными: расплывчатые описания (например, «переговоры»), абстрактные элементы («идеальный руководитель») и слишком конкретные («написание ежедневного отчета») не рекомендуются.

9) Если элементы в Р.Р. представлены людьми, то нужно, чтобы испытуемый мог подставить имена известных ему людей в данный ролевой список.

10) Элементы не должны быть оценочными (если обратное не предполагается изначально); при возможности нужно достаточно тщательно

подбирать прилагательные или наречия при формулировке элементов, чтобы описания элементов не могли приобрести оценочный оттенок.

11) Необходимо четко различать сами элементы и свойства элементов; свойства могут оказаться конструктами, которые выявятся в процессе заполнения ТРР.

Способы отбора элементов для ТРР:

1) Исследователь предлагает испытуемому заданный список элементов (основной недостаток: неосведомленность испытуемого о тех или иных элементах).

2) Список элементов составляется самим испытуемым по просьбе исследователя после обговорки класса желаемых элементов (основной недостаток: в списке могут оказаться только известные и/или положительно оцениваемые испытуемым элементы, элементы могут не отвечать задачам исследования).

3) Исследователем готовится приблизительный список вопросов, затрагивающих как положительные, так и отрицательные элементы, ответы на которые приведут к желаемому набору элементов (основной недостаток: трудоемкость и большие временные затраты).

4) Совместное использование способов 1-3.

5) Для ролевой Р.Р. нужно использовать список элементов, который создается на основе различных типологий личности (существует предположение, что проверенная психологическая теория личности достаточно полно представляет круг общения любого человека и может считаться репрезентативной).

Используются следующие существенные методы выявления конструктов:

1. Триады.

А) Метод минимального контекста. Конструкты определяются следующим образом: испытуемого спрашивают, чем два из трех элементов, отмеченных кружками в первой строке, "сходны между собой и тем самым отличны от

третьего элемента". Испытуемого просят поставить крестики в кружки, соответствующие тем двум элементам, которые сходны между собой. Ему предлагается озвучить или написать в отведенной для этого графе слово или короткую фразу, разъясняющую, чем именно эти элементы сходны между собой; затем выясняется и записывается противоположный полюс конструкта.

Далее испытуемый помечает в этой же строке галочкой (либо оценивает по шкале конструкта, либо ранжирует) все другие элементы, обладающие указанной им характеристикой. По аналогии заполняются оставшиеся строки решетки.

Б) Метод полного контекста. Все элементы выписываются на карточках и раскладываются перед испытуемым. Испытуемого просят подумать о важных качествах, которые характерны для разных групп людей и выбрать двух человек, более сходных между собой по любому существенному качеству. После выбора испытуемым первых двух карточек, его спрашивают об их сходствах между собой. Далее после добавления других карточек испытуемого время от времени просят сказать, представляет ли данная карточка все еще ту же категорию, что и первые две карточки.

В) Последовательный метод аналогичен методу минимального контекста, но триады выбираются с соблюдением правила: каждый раз в триаде только один элемент заменяется новым.

Г) Метод самоидентификации также аналогичен методу минимального контекста, однако в каждую триаду включается элемент «Я сам».

Д) Метод ролевой персонификации. Отбор триад сходен с методом самоидентификации, но испытуемому предлагается следующий порядок выявления конструктов: «Представьте, что вы втроем проводите вечер. Как будут развиваться события?...». В вводных вопросах возможно использовать различные ситуации и условия.

## 2. Диады.

Исследования показывают, что наиболее явные контрасты выявляются в том случае, когда испытуемого просят назвать полюс, противоположный полюсу

сходства, а не тогда, когда его просят определить, чем третий элемент в триаде отличается от двух других. Например, возможно использовать метод «лестницы», когда конструкты выявляются обычным способом и испытуемого просят сказать, к какому полюсу каждого конструкта он предпочел бы отнести себя. Инструкция может выглядеть следующим образом: «Вы предпочли у данного конструкта именно этот полюс. Почему вы предпочли оказаться здесь, а не там? Определите преимущества этого полюса по сравнению с другим?» Ответ испытуемого позволяет определить новый конструкт, более высокого уровня.

### 3. Другие методы.

А) Метод построения пирамиды. Исследователь просит испытуемого подумать про известного ему приятного человека и описать его. Когда испытуемый называет какую-либо характеристику, исследователь просит указать противоположное этой характеристике качество.

Б) Метод самохарактеризации (фиксированной роли). Испытуемого просят описать какого-либо "условного" человека, который выполняет определенную роль или обладает определенным качеством, от имени его друга.

В) Проективные методики, свободные сочинения и др.

Количество триад, которые могут предъявляться испытуемому, зависит от цели исследования. Процедуру выявления конструктов следует прекращать либо тогда, когда исследователь получил всю интересующую его информацию, либо когда испытуемый начинает настойчиво повторять конструкты или придумывать им новые названия. При применении наиболее популярных методов триад для выявления достаточного числа конструктов используется в среднем 15-25 триад. Самый простой способ подготовки триад - это задавать их случайным образом, хотя возможно применить и целенаправленный отбор. Примером может служить то, что в первоначальном Реп-тесте Келли триады элементов были обоснованы и соответствовали одному из 22 классов (например, «класс ценностей», «класс семьи», «класс хорошего отношения», «класс потребностей» и т.д.).

В ТРР могут применяться разные виды репертуарных решеток. Самыми популярными являются следующие:

1) Ранговая решетка - после выявления конструкта испытуемый ранжирует все элементы от одного полюса конструкта к другому. Ранговая решетка снимает проблему несимметричности конструкта. При этом можно рассмотреть два порядка процедуры ранжирования: сначала выявить все конструкты и после этого заполнить решетку, или оценивать каждый элемент по только что полученному конструкту.

2) Оценочная решетка - испытуемый оценивает каждый элемент по заранее заданной градуированной шкале исследуемого конструкта. Процедура оценки сходна с семантическим дифференциалом, количество делений шкалы может быть разным. Оценочная решетка выявляет неинформативные конструкты и конструкты с асимметричным распределением элементов. Так же как и при использовании ранговой решетки, в результате оценки является двумерная матрица данных. Порядки оценивания аналогичны ранговой решетке.

3) Импликативная решетка (Хинкл) - в ней отсутствуют элементы в привычном смысле, однако в качестве подразумеваемого элемента используется «Я сам» испытуемого. После вызывания конструктов испытуемому задают такой вопрос: «Представьте себе, что Вы изменились по данному конструкту. По каким из оставшихся конструктов Вы тоже изменитесь?». Процедура повторяется для каждого конструкта. В результате исследователь строит иерархию конструктов.

4) Решетка сопротивления изменениям (Хинкл) - испытуемому предлагают пару конструктов, и после его выбора предпочитаемого полюса по каждому из них, он отвечает на вопрос, по какому из этих конструктов он хотел бы измениться.

5) Решетка зависимости, или репертуарный тест ситуационных возможностей (Дж. Келли) - элементы выбираются из ролевого списка (конкретные лица выбираются из числа знакомых испытуемого), а в качестве

конструктов используются различные стрессовые ситуации. Испытуемый указывает, к кому бы он обратился за помощью в каждой из стрессовых ситуаций.

Требования к выявлению конструктов и их характеристикам:

- 1) Конструкты для выявления должны быть уже сложившиеся.
- 2) Процедура выявления конструкта должна быть стандартной.
- 3) Выявленные конструкты должны быть проницаемыми. Если же все-таки выявлен конструкт, по которому какой-либо элемент не может быть оценен, то соответствующая ячейка выделяется определенным образом.
- 4) Конструкты не должны быть излишне проницаемыми («они оба мужчины»), ситуационными («они оба из одного города»), избыточно непроницаемыми («преподаватель языка» - «преподаватель литературы»), поверхностными («у них у обеих светлые волосы»), неопределенными («у них у обоих все хорошо»).
- 5) Вербальное описание конструктов должно объяснять идею, заложенную в конструкте.
- 6) Всегда нужно учитывать контекст конструкта, т.к. именно в контексте конструкт обладает значением.
- 7) Важно решить, разрешать ли испытуемому использовать повторяющиеся конструкты (значимость для испытуемого повторяющихся конструктов может быть выше неповторяющихся).
- 8) Важно однозначно определять оба полюса конструкта; если выявляется конструкт, полюса которого на первый взгляд не связаны, то необходимо определить, возможно ли такой конструкт разбить на большее количество конструктов.
- 9) При исследовании ролевых конструктов испытуемый должен быть в состоянии разместить себя самого на осях конструктов.
- 10) Нередко нужно использовать заданные конструкты, которые помогают акцентировать внимание испытуемого на существенных с точки зрения исследователя, аспектах. Однако следует быть осторожным с чрезмерным

увлечением заданными конструктами: «Конструкт невозможно задать...Задать можно лишь вербальные наименования, к которым испытуемые привяжут свои собственные конструкты».

11) Ограничение или исключение недифференцирующих конструктов, т.е. тех конструктов, по которым почти все оцениваемые элементы относятся испытуемым к одному и тому же полюсу (например, «все честные за исключением нескольких»).

12) Исключение дублирующих конструктов (например, «добрые – злые» и «доброжелательные - недоброжелательные». Если оценки по этим конструктам полностью или почти полностью совпадают, то один из этих конструктов следует исключить.

Количественный анализ данных, полученных с помощью ТРР (способы и методы анализа):

1) Для анализа единичных решеток применяется подсчет частот и совпадений, контент-анализ, факторный анализ, кластерный анализ, многомерное шкалирование.

2) Для сравнения и анализа нескольких Р.Р., когда несколько человек, независимо друг от друга, заполнили решетки, касающиеся изучения проблемы в одной и той же области, используются следующие методы:

а) сцепление решеток, имеющих общие элементы, и обработка такой одной «расширенной» решетки конструктов;

б) сравнение решеток, имеющих одинаковые элементы и конструкты, позволяющее выявить степень согласованности и различия восприятия тех или иных объектов или явлений;

в) аналогично второму способу, однако из исходных решеток удаляются наиболее отличающиеся друг от друга элементы и конструкты, тем самым акцент делается только на согласованности. Сравнение и совместный анализ групп Р.Р. применяется для анализа экспертных оценок.

Качественный анализ результатов ТРР включает анализ:

- 1) количества и разнообразия выявленных конструкторов;
- 2) содержания и характеристик конструкторов;
- 3) связь элементов с конструкторами и между собой.

Результаты, полученные при анализе Р.Р., можно разделить на две основные группы:

- 1) содержательно-смысловые характеристики (например, интерпретация главных компонент, сравнение элементов, расчет «дистанции» между ними и т.п.);

- 2) формально-структурные характеристики системы личностных конструкторов [177/]

Система личностных конструкторов («геометрия психологического пространства») обладает следующими характеристиками:

- 1) Когнитивная дифференцированность: количество составляющих единиц и их качество («жесткость» и «рыхлость» конструкторов), их монолитность или фрагментарность, связь (артикуляция) между конструкторами и степень ее интенсивности, конфликты (двойственные отношения между конструкторами).

- 2) Иерархичная организация: конструкторы могут быть суперординатными, т.е. конструкторами высокого уровня общности, и субординатными, т.е. конструкторами подчиненными, обобщаемыми другими конструкторами; ядро системы образуют базисные, наиболее значимые, личностные конструкторы человека; некоторые конструкторы могут быть независимыми. Система личностных конструкторов каждого человека неповторима и формируется в течение всей жизни. Учеными отмечается связь между когнитивной дифференцированностью системы личностных конструкторов и способностью личности к анализу и оцениванию воспринимаемых ею объектов.

«Когнитивно сложный» человек имеет хорошо дифференцированные конструкторы, умеет отличать себя от других, способен прогнозировать поведение других людей, его оценка других строится по значительному выбору категорий. Отличия между конструкторами у «когнитивно простого» человека неясны, он не

всегда может отделить себя от других людей, не способен прогнозировать даже собственное поведение, не говоря уже о поведении других людей, его восприятие окружения основывается на небольшом количестве критериев.

Некоторые исследователи предприняли попытки поиска устойчивых индивидуальных параметров, которым можно было бы придать статус пожизненных индексов. Однако исследования показывают, что решетки непостоянны. Утверждение Дж. Келли о том, что направления «психологического пространства» меняются в зависимости от контекста, оправдалось. Данный вывод указывает на необходимость пересмотра понятия надежности и валидности по отношению к ТРР. «Ценность решетки должна определяться не ее «высокой» или «низкой» надежностью, а возможностью с ее помощью исследовать и уточнять проблемы».

Проблемы применения ТРР:

1) Человек не всегда способен обсуждать с исследователем свои базовые конструкты.

2) В процессе исследования могут обнаружиться противоречивые базовые конструкты, которые травматически воздействуют на испытуемого; рекомендуется по возможности избегать выявления базовых конструктов.

3) Различия в однозначности понимания и употребления разными людьми (в том числе испытуемого и исследователя) одних и тех же слов.

4) Люди могут иметь сходные конструкты почти на всех уровнях иерархии и все-таки конструировать совершенно не похожие результаты.

5) Не все конструкты можно адекватно вербализировать.

6) Невозможность полноценного использования ТРР при массовых опросах.

Для составления репертуарной решетки, элементами которой и будут являться профессии, использовался итоговый список профессий. Для выявления конструктов использовался метод диад. Всего было выявлено 218 конструктов. При анализе конструктов, были исключены конструкты не имеющие повторений

и некорректно сформулированные (жаргонизмы) конструкты. В результате был определен список, включающий 41 конструкт.

После этого старшеклассники определяли, отмечая в бланке все другие элементы (профессии), обладающие характеристикой (полнос конструкта). Аналогично заполнялись оставшиеся строки решетки. Таким образом, были получены индивидуальные репертуарные решетки. Дальнейшая работа заключалась в сведения индивидуальных репертуарных решеток в единый вариант. Количественный анализ позволил выявить конструкты, имеющие максимальное количество повторений по каждому элементу (профессии). Отдельно были зафиксированы конструкты, относящиеся к «положительным», «отрицательным» и «нейтральным» профессиям.

Пятнадцать наиболее часто встречающихся (повторяющихся) конструктов, относящихся к «положительным» профессиям, использовались на следующих этапах опытно-экспериментальной работы:

- более оплачиваемая;
- престижная;
- активная деятельность;
- статус в обществе;
- действует;
- много денег;
- мужская профессия;
- нужны знания;
- ответственная профессия;
- работа в офисе (помещении);
- работа с бумагами;
- помогают людям;
- ожидают приказа;
- от них зависит судьба человека;
- высокий заработок.

Среди наиболее часто повторяющихся, отмечена большая группа конструкторов так или иначе связанная с материальным положением и статусом представителей разных профессий: «работают за деньги», «выше заработок», «стабильный заработок», «много денег», «более престижная», «выше статус в обществе». Но если эта группа конструкторов в принципе была достаточно предсказуемая, то группа, связанная со степенью активности в деятельности оказалась менее ожидаемой: «спокойная», «активная деятельность», «ведомые», «создают», «действует», «делают то, что им велят», «более самостоятельная», «ожидают приказа, подчиняются». Важно отметить, что для дальнейшей работы использовалась не корректная интерпретация конструкторов, а формулировки, полученные в результате работы самих старшеклассников.

На основном этапе экспериментальной работы (формирующий эксперимент) были определены экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ), близкие по значимым признакам индивидуальных различий старшеклассников, поскольку очевидно, что корректность выводов и достоверность результатов исследования во многом определяется характеристиками экспериментальной и контрольной групп.

Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 150 старшеклассников (обучающиеся 10-х классов).

В пользу валидности начальных условий опытно-экспериментальной работы свидетельствует то, что исследуемые группы старшеклассников являются практически однородными по возрастному (возраст испытуемых варьируется от 16 до 17 лет), первоначальным способностям (все испытуемые успешно окончили 9 классов), а также тот факт, что в исследовании приняли участие старшеклассники городских образовательных организаций (МБОУ «Лицей физики, математики и информатики при УлГУ № 40» г. Ульяновска, МБОУ СОШ № 21 г. Ульяновска, МБОУ «Многопрофильный лицей №11 имени В.Г. Мендельсона» г. Ульяновска).

В качестве основной формы экспериментальной работы со старшеклассниками выбраны занятия внеурочной деятельности.

В соответствии с поставленными целями применялись:

- 1) беседа;
- 2) составление мини-рассказов (сочинений);
- 3) моделирование (проектирование);
- 4) дискуссия;
- 5) ролевые пробы;
- 4) занятие - пресс-конференция.

Важно отметить, что в заключении каждого из перечисленных занятий предусматривалась рефлексия.

**Беседа** использовалась как средство активизации умственной работы старшеклассников, поддержания внимания и интереса: каждый вопрос — задача, которую решают обучающиеся. Виды бесед: подготовительная, сообщающая, эвристическая, воспроизводящая, обобщающая, повторительная.

Перед началом беседы старшеклассники индивидуально давали (записывали) по 4-5 характеристик каждой профессии из списка (15 профессий). Для поддержания активности в процессе обсуждения старшеклассники отвечали на ряд вопросов: Какая характеристика наиболее ярко характеризует профессию? У кого отмечена такая же или схожая характеристика? Кто не согласен, что эта характеристика относится к профессии?

**Составление мини-рассказов (сочинений)** проводилось в определенной последовательности. Дословные высказывания-конструкты, полученные при проведении пилотного эксперимента, послужили ключевыми словами для написания старшеклассниками мини-рассказов.

Старшеклассникам предлагалось сначала написать по 3-5 предложений о двух «положительных» профессиях. Затем необходимо было выполнить это же задание относительно «нейтральных» профессий. В заключении проводилась аналогичная работа с «отрицательными» профессиями.

Такая последовательность предполагает постепенное усложнение, т.к. при написании мини-сочинения обязательным условием было использование в каждом предложении конструкторов (слов и словосочетаний) связанных только с «положительными» профессиями. Обоснованность последовательности написания мини-сочинений подтвердилась на рефлексивном этапе.

Старшеклассники отмечали сложности, возникшие при выполнении той части работы, которая была связана с «отрицательными» профессиями.

Следует отметить, что при составлении предложений с использованием конструкторов нельзя было употреблять отрицательную частицу «не».

### **Моделирование образа жизни «Профессия».**

Для моделирования были специально подготовлены карточки с названиями «нейтральных» и «отрицательных» профессий. Старшеклассники разделились на группы и каждая группа нарисовала «образ жизни» представителя выбранной профессии.

Распределение профессий было организовано в случайном порядке. Никаких дополнительных инструкций по форме и содержанию модели не давалось.

После завершения работы каждая группа презентовала свой проект. В заключительной части в результате обсуждения определялись общие черты и различия в «образе жизни» разных профессий, которые фиксировались на доске.

### **Дискуссия «Профессия «Учитель».**

Дискуссия – целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины.

Включение дискуссии в процесс формирования положительного образа профессии связано с тем, что эта форма взаимодействия стимулирует инициативность обучающихся, развивает рефлексивное мышление. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссия это обсуждение-спор, столкновение

точек зрения, позиций и т.д. В ходе дискуссии обучающие формулируют новый, более удовлетворяющий все стороны ответ на стоящий вопрос. Результатом ее может быть общее соглашение, лучшее понимание, новый взгляд на проблему, совместное решение.

В процессе организации дискуссии нами отслеживались основные признаки дискуссии:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущего и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность на достижение поставленных целей.

Взаимодействие в дискуссии строилось не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – т.е. обращении старшеклассников друг к другу и к педагогу для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

Общение в ходе дискуссии побуждало участников искать различные способы для выражения своей мысли, повышало восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения; эти лично развивающие результаты дискуссии напрямую реализовывались на обсуждаемой в группах информации.

В рамках нашего исследования для дискуссии была выбрана профессия «Учитель». Это связано с тем, что, во-первых эта профессия относится к «отрицательным», во-вторых вопрос повышения статуса (изменения отношения) этой профессии является одним из актуальных для современного общества.

### ***Дискуссия «Профессия «Учитель».***

После того как старшеклассники разделились на две команды, одна команда готовила аргументы, говорящие о привлекательности профессии, другая – о возможных отрицательных моментах. Обязательное условие: все высказывания

должны быть аргументированы. Важная роль в организации дискуссии принадлежит ведущему (педагогу). В ходе дискуссии не раз возникали эмоциональные вспышки, требующие своевременного сглаживания адекватной репликой или примером.

По результату дискуссии старшеклассники составили обобщенный образ профессии «Учитель». Необходимо отметить, что во всех классах большинство характеристик, входящих в обобщенный образ профессии, можно определить как положительные.

### **Ролевые пробы.**

Ролевые пробы предполагают включение поведенческого компонента

В ходе ролевых проб обучающиеся:

- моделируют основные элементы разных видов профессиональной деятельности;
- моделируют образ жизни представителя профессии;
- выражают свое отношение к профессии через высказывания с определенным эмоциональным окрашиванием.

Для проведения ролевых проб, старшеклассники разделились на команды по 5-7 человек. Каждой команде была предложена профессия (случайный выбор из списка отрицательных и нейтральных профессий, но профессия «Учитель» обязательно). Каждая команда готовила сценарий и постановку миниатюры о выбранной профессии (как сцена из фильма или спектакля).

В роли «жюри» выступали остальные команды. После просмотра представители команд задавали вопросы на понимание и уточнение. Так же после представления каждой профессии происходило обсуждение. И хотя на постановку временные рамки не устанавливались, каждая команда использовала не более пяти минут. Гораздо больше времени было использовано на дальнейшее обсуждение увиденного.

Следует отметить, что обсуждение тех профессий, представители которых присутствуют в повседневной жизни старшеклассников (учитель, врач, продавец),

происходило активней и эмоциональней по сравнению с остальными. Можно предположить, что образы этих профессий более четко представлены в связи с большим опытом взаимодействия.

**Пресс-конференции** обычно используются для повторения какой-либо темы или для обсуждения какой-то интересной проблемы. Главное отличие, и это важно, состоит в том, что в нашем исследовании не проводилось подготовительной работы. Т.е. старшеклассники не имели возможности заранее подготовить выступление или вопросы для пресс-конференции.

После деления на группы по 4-6 человек, каждая группа выбирала профессию (случайный выбор из списка отрицательных и нейтральных профессий, но профессия «Учитель» обязательно). Каждая группа отвечала на вопросы от лица представителей определенной профессии. Установка была на максимальное, с точки зрения старшеклассников, сходство не только в содержательном плане ответов, но и в поведении, проявлении эмоций; обязательное условие – это удерживание линии своей профессии (образ жизни, профессиональная деятельность, профессиональный рост и т.д.).

Во время пресс-конференций отмечалась различная активность и включенность участников, но в среднем она была выше, чем во время дискуссии и значительно выше, чем во время беседы.

## **2.2. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию положительного образа профессии у старшеклассников**

Поскольку отношение, по определению, биполярно (т. е. может быть представлено на биполярном континууме с нейтральной точкой), имеет разную интенсивность и потенциально опосредует собою какое-либо оценочное поведение, оно является элементом семантической структуры личности, а следовательно, может быть измерено при помощи семантического дифференциала.

Семантический дифференциал, как правило, используется там, где требуется количественно описать субъективное, эмоциональное отношение испытуемого к каким-либо обстоятельствам его окружения или внутреннего мира. С помощью его можно измерить определенные свойства представлений человека о разнообразных социальных ценностях, о явлениях культуры, о физических стимулах, наконец, о самом себе и других людях. Такого рода методы позволяют моделировать личность не как совокупность формальных измерений, а как систему личностных смыслов или отношений.

Автором метода является Ч. Осгуд (Osgood Ch. E., Tannenbaum P.H., 1957). Анализу теоретического обоснования метода и опыту его применения посвящены работы сотрудников института В. М. Бехтерева Т. Л. Федоровой (1978) и А.М. Эткинды (1979). Семантический дифференциал и был задуман как методика, позволяющая определять значение и с качественной, и с количественной стороны.

Методика состоит в том, что испытуемый оценивает интересующие исследователя понятия по набору шкал. Каждая шкала — это отрезок прямой с 7 делениями. Полярные точки обычно представлены прилагательными-антонимами. Серединная, или нейтральная, позиция означает либо признание, либо отрицание обеих характеристик («и.. и» или «ни. ..ни»). Такие шкалы, по мнению Ч. Осгуда, можно представить как некие оси, проходящие через начало координат (оно соответствует нейтральной шкальной позиции) и задающие таким образом многомерное пространство, которое исследователь называет «семантическим». Оценка значения понятия по шкалам СД позволяет поместить его в точку семантического пространства [135].

Положение точки в семантическом пространстве характеризуется двумя показателями: 1) направленностью от начала координат, т. е. от нейтральной позиции шкалы (качественная характеристика), и 2) удаленностью от начала координат («интенсивность», «поляризация» — количественная характеристика). Чем больше точка семантического пространства удалена от начала координат,

или, иначе, чем длиннее вектор, тем интенсивнее реакция и, следовательно, тем более значимо для испытуемого оцениваемое понятие.

Естественно, что значение понятия определяется тем точнее, чем большее число осей семантического пространства задано, т. е. чем больше число шкал, по которым это понятие оценивается. Однако на практике для определения семантического пространства вполне достаточно знать его основные измерения. Лучшим аппаратом для выделения минимального количества измерений, или осей, характеризующих семантическое пространство, оказался факторный анализ.

Ч. Осгудом и его сотрудниками было проделано 3 факторных анализа, и всякий раз в результате выделялось 3 основных фактора (от 50 до 65 % всей дисперсии). В 1-й фактор (33—38%) с самым высоким весом вошли шкалы типа «хороший — плохой», «красивый — уродливый», «чистый — грязный» и т. п. Он интерпретировался как фактор оценки (отношения). 2-й фактор (7—16%) составили шкалы «большой — маленький», «сильный—слабый» и др., и он получил название фактора силы (потенциала). В 3-й фактор (6—11 %) вошли шкалы «быстрый — медленный», «активный — пассивный»: он был назван фактором активности. Это позволило Ч. Осгуду говорить об универсальности этих трех, как он их называет, «аффективных компонентов значения», придающих всему значению то, что можно назвать его «эмоциональной окраской». Утверждая, что СД выделяет именно аффективные компоненты значения, Ч. Осгуд объясняет это тем, что, за редким исключением, шкалы употребляются в метафорическом смысле, причем для психологов именно метафоричность шкал делает СД предпочтительнее таких прямых методов, как, скажем, «полярные профили».

Результаты факторного анализа шкал представляют самостоятельный интерес, особенно если это индивидуальный анализ. Но не следует забывать, что в исследовании семантический дифференциал — это инструмент, и главное назначение факторов — служить параметрами точки в пространстве аффективных значений. Поэтому основной интерес представляет практика измерения значения.

Выбор понятий определяется конкретными целями исследования, в нашем случае – это профессии.

В нашем исследовании, метод семантического дифференциала применялся в начале и в конце формирующего эксперимента. Испытуемому предъявляется набор биполярных шкал, каждая из которых образована парой прилагательных-антонимов: мягкий-твердый, гладкий-шершавый, качающийся-устойчивый и т.д. Испытуемый должен оценить степень соответствия стимула тому или иному полюсу каждой шкалы по семи-бальной системе.

Оцениваемыми стимулами в нашем исследовании были профессии, выявленные в результате пилотного эксперимента. Бланки заполнялись без пропусков. Оценка одного стимула (профессии) занимала не более двух минут, что соответствует нормам использования данного метода.

Полученные результаты трех факторов задали семантическое пространство, в котором размещен, упорядочен и описано субъективное отношение испытуемых (старшекласников) к профессиям. При этом индивидуальные различия испытуемых, при усреднении исчезают, а факторная структура отражает некий групповой портрет, характеризующий выборку в целом.

Выявление корреляционной «близости» профессий друг ко другу осуществлялся путём расчета евклидова расстояния между ними в семантическом пространстве.

Расчет СД производился по формуле:

$$СД = \sqrt{(E_0 - E_1)^2 + (P_0 - P_1)^2 + (A_0 - A_1)^2}$$

где:  $E_1$   $P_1$   $A_1$  — факторы первого стимула-объекта;

$E_0$   $P_0$   $A_0$  — факторы второго стимула-объекта.

Результаты полученные в начале формирующего эксперимента по выборкам экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп сведены в соответствующие таблицы.

Таблица 1 – Эвклидово расстояние между объектами (профессиями) в семантическом пространстве старшеклассников контрольной группы в начале формирующего эксперимента

Объекты	Инженер	Психолог	Экономист	Юрист	Актёр	Полицейский	Водитель	Повар	Продавец	Учитель	Врач	Менеджер	Программист	Дизайнер	Военный
Инженер	0,00	2,21	4,36	2,58	3,52	2,65	1,14	1,89	1,21	0,68	2,27	0,59	2,49	3,38	4,38
Психолог	2,21	0,00	2,20	0,64	1,37	0,73	2,35	0,47	3,28	2,31	0,31	1,90	0,48	1,24	2,27
Экономист	4,36	2,20	0,00	2,07	1,01	2,05	4,50	2,56	5,47	4,50	2,25	4,07	1,95	1,06	1,33
Юрист	2,58	0,64	2,07	0,00	1,09	0,09	2,48	0,71	3,55	2,56	0,79	2,16	0,46	1,04	1,80
Актёр	3,52	1,37	1,01	1,09	0,00	1,07	3,55	1,65	4,57	3,60	1,47	3,17	1,04	0,20	1,09
Полицейский	2,65	0,73	2,05	0,09	1,07	0,00	2,52	0,79	3,60	2,61	0,86	2,21	0,52	1,03	1,74
Водитель	1,14	2,35	4,50	2,48	3,55	2,52	0,00	1,97	1,24	0,51	2,39	0,74	2,58	3,47	4,18
Повар	1,89	0,47	2,56	0,71	1,65	0,79	1,97	0,00	2,92	1,96	0,69	1,52	0,63	1,53	2,50
Продавец	1,21	3,28	5,47	3,55	4,57	3,60	1,24	2,92	0,00	1,02	3,32	1,41	3,54	4,45	5,32
Учитель	0,68	2,31	4,50	2,56	3,60	2,61	0,51	1,96	1,02	0,00	2,33	0,51	2,58	3,49	4,33
Врач	2,27	0,31	2,25	0,79	1,47	0,86	2,39	0,69	3,32	2,33	0,00	1,97	0,75	1,36	2,32
Менеджер	0,59	1,90	4,07	2,16	3,17	2,21	0,74	1,52	1,41	0,51	1,97	0,00	2,14	3,04	3,95
Программист	2,49	0,48	1,95	0,46	1,04	0,52	2,58	0,63	3,54	2,58	0,75	2,14	0,00	0,91	1,97
Дизайнер	3,38	1,24	1,06	1,04	0,20	1,03	3,47	1,53	4,45	3,49	1,36	3,04	0,91	0,00	1,29
Военный	4,38	2,27	1,33	1,80	1,09	1,74	4,18	2,50	5,32	4,33	2,32	3,95	1,97	1,29	0,00

Таблица 2 – Эвклидово расстояние между объектами (профессиями) в семантическом пространстве старшеклассников экспериментальной группы в начале формирующего эксперимента

Объекты	Инженер	Психолог	Экономист	Юрист	Актёр	Полицейский	Водитель	Повар	Продавец	Учитель	Врач	Менеджер	Программист	Дизайнер	Военный
Инженер	0,00	2,40	4,29	2,68	3,49	3,15	0,98	2,33	1,04	1,03	2,48	0,78	2,41	3,16	4,20
Психолог	2,40	0,00	2,32	1,83	2,05	2,09	2,80	1,45	3,33	2,93	1,28	2,27	1,44	1,56	2,68
Экономист	4,29	2,32	0,00	2,03	1,09	1,71	4,47	2,10	5,22	4,44	1,97	3,93	1,99	1,17	1,08
Юрист	2,68	1,83	2,03	0,00	1,09	0,48	2,59	0,47	3,44	2,53	0,56	2,13	0,54	1,00	1,56
Актёр	3,49	2,05	1,09	1,09	0,00	0,78	3,59	1,22	4,38	3,50	1,22	3,08	1,10	0,49	0,88
Полицейский	3,15	2,09	1,71	0,48	0,78	0,00	3,06	0,87	3,92	2,99	0,89	2,61	0,86	0,89	1,10
Водитель	0,98	2,80	4,47	2,59	3,59	3,06	0,00	2,39	0,95	0,52	2,51	0,58	2,52	3,33	4,15
Повар	2,33	1,45	2,10	0,47	1,22	0,87	2,39	0,00	3,18	2,34	0,35	1,87	0,19	0,95	1,86
Продавец	1,04	3,33	5,22	3,44	4,38	3,92	0,95	3,18	0,00	1,12	3,31	1,32	3,29	4,07	5,01
Учитель	1,03	2,93	4,44	2,53	3,50	2,99	0,52	2,34	1,12	0,00	2,53	0,70	2,45	3,28	4,09
Врач	2,48	1,28	1,97	0,56	1,22	0,89	2,51	0,35	3,31	2,53	0,00	2,00	0,45	0,90	1,78
Менеджер	0,78	2,27	3,93	2,13	3,08	2,61	0,58	1,87	1,32	0,70	2,00	0,00	1,99	2,79	3,69
Программист	2,41	1,44	1,99	0,54	1,10	0,86	2,52	0,19	3,29	2,45	0,45	1,99	0,00	0,83	1,80
Дизайнер	3,16	1,56	1,17	1,00	0,49	0,89	3,33	0,95	4,07	3,28	0,90	2,79	0,83	0,00	1,25
Военный	4,20	2,68	1,08	1,56	0,88	1,10	4,15	1,86	5,01	4,09	1,78	3,69	1,80	1,25	0,00

Вторым этапом исследования смысловой сферы является сравнение семантического дифференциала разных понятий (профессий) между собой. Для этого нам необходимо определить базовый стимул-объект, относительно которого будет строиться анализ и интерпретация результатов. В качестве такого стимула-объекта нами определено понятие (профессия) «Экономист». Основанием для этого послужили результаты пилотного эксперимента, подтвержденные на начальном этапе формирующего эксперимента. Профессия экономист является единственной профессией, которую старшеклассники, принимавшие участие в пилотном эксперименте (214 человек), относили определенно к группе положительных профессий. Другие профессии, отнесенные к группе положительных (актер, дизайнер, военный) не имели такой стабильности в аспекте привлекательности для старшеклассников. Исходя из этого, удаленность от базового понятия «Экономист» в семантическом пространстве определено нами как мера отношения к остальным понятиям (профессиям). Если определить понятие «Экономист» как базовое, то, следовательно, чем больше показатель евклидова расстояния между базовым понятием и исследуемым понятием (профессией), тем менее привлекательна эта профессия. Близость относительно базового понятия, напротив, может трактоваться, как положительное отношение к профессии.

В начале формирующего эксперимента методика семантического дифференциала была применена как в экспериментальной так и в контрольной группах. Для сравнения полученных результатов нами использовался U- критерий Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда  $n_1, n_2 \geq 3$  или  $n_1 = 2, n_2 \geq 5$ . Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Первым рядом (выборкой, группой) называется тот ряд значений, в котором значения, по предварительной оценке, выше, а вторым рядом - тот, где они предположительно ниже. Чем меньше область перекрещивающихся значений, тем более вероятно, что различия достоверны.

Эмпирическое значение критерия  $U$  отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Поэтому чем меньше  $U_{\text{эмп}}$ , тем более вероятно, что различия достоверны. Для применения  $U$ -критерия Манна — Уитни нужно произвести следующие операции:

1. Составить единый ранжированный ряд из обеих сопоставляемых выборок, расставив их элементы по степени нарастания признака и приписав меньшему значению меньший ранг. Общее количество рангов получится равным:

$$N = n_1 + n_2$$

Где  $n_1$  — количество элементов в первой выборке, а  $n_2$  — количество элементов во второй выборке.

2. Разделить единый ранжированный ряд на два, состоящие соответственно из единиц первой и второй выборок. Подсчитать отдельно сумму рангов, пришедшихся на долю элементов первой выборки, и отдельно — на долю элементов второй выборки. Определить большую из двух ранговых сумм ( $T_x$ ), соответствующую выборке с  $n_x$  элементами.

3. Определить значение  $U$ -критерия Манна — Уитни по формуле:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

Полученное значение  $U$ -критерия необходимо сравнить по таблице для избранного уровня статистической значимости ( $p=0.05$  или  $p=0.01$ ) с критическим значением  $U$  при заданной численности сопоставляемых выборок:

Если полученное значение  $U$  меньше табличного или равно ему, то признается статистическая значимость различий между уровнями признака в рассматриваемых выборках (принимается альтернативная гипотеза). Достоверность различий тем выше, чем меньше значение  $U$ . Если же полученное значение  $U$  больше табличного, принимается нулевая гипотеза.

Эмпирическое значение критерия  $U$  в начале формирующего эксперимента составило 89. Так как вычисленное значение критерия больше табличного, нулевая гипотеза подтверждается, и различия между выборками признаются

статистически незначимыми. Следовательно, можно утверждать, что различия показателей отношения к профессиям в экспериментальной и контрольной группах на начало формирующего эксперимента статистически незначимы.

Таблица 3 – Сравнение значений евклидова расстояния в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) в начале формирующего эксперимента между объектом «Экономист» и другими объектами (профессиями) семантического пространства

№	Профессия	ЭГ	Ранг 1	КГ	Ранг 2
1	Инженер	4,29	21	4,36	22
2	Психолог	2,32	17	2,20	15
3	Юрист	2,03	11	2,07	13
4	Актёр	1,09	4	1,01	1
5	Полицейский	1,71	7	2,05	12
6	Водитель	4,47	24	4,50	25.5
7	Повар	2,10	14	2,56	18
8	Продавец	5,22	27	5,47	28
9	Учитель	4,44	23	4,50	25.5
10	Врач	1,97	9	2,25	16
11	Менеджер	3,93	19	4,07	20
12	Программист	1,99	10	1,95	8
13	Дизайнер	1,17	5	1,06	2
14	Военный	1,08	3	1,33	6
	Суммы:		194		212

Результат:  $U_{Эмп} = 89$  (в зоне незначимости).

$U_{кр}: p \leq 0.01 = 47$

$p \leq 0.05 = 61$

Для определения результатов формирующего эксперимента также был применен метод номинального шкалирования.

На начальном этапе формирующего эксперимента старшеклассники экспериментальной и контрольной группы выразили свое отношение к заданным профессиям (результат пилотного эксперимента). Необходимо было заполнить номинальную шкалу отметить соответствующий полюс признака «нравится - не нравится».

Полученные результаты занесены в таблицу.

Таблица 4 – Результаты номинального шкалирования отношения к профессиям старшеклассников в начале опытно-экспериментальной работы в контрольной группе

№ п/п	Профессия	Привлекательные профессии		Непривлекательные профессии		Достоверность (Ф <sub>эмп.</sub> )
		Количество обучающихся				
		человек	%	человек	%	
1	Инженер	23	35,9	41	64,1	0,01
2	Психолог	34	53,1	30	46,9	-
3	Экономист	42	65,6	22	34,4	0,01
4	Юрист	29	45,3	35	54,7	-
5	Актёр	37	57,8	27	42,2	неопределенность
6	Полицейский	31	48,4	33	51,6	-
7	Водитель	19	29,7	45	70,3	0,01
8	Повар	26	40,6	38	59,4	-
9	Продавец	22	34,4	42	65,6	0,01
10	Учитель	18	28,1	46	71,9	0,01
11	Врач	25	39,1	39	60,9	-
12	Менеджер	23	35,9	41	64,1	0,01
13	Программист	26	40,6	38	59,4	-
14	Дизайнер	36	56,3	28	43,7	неопределенность
15	Военный	39	58,2	25	41,8	неопределенность

Таблица 5 – Результаты номинального шкалирования отношения к профессиям старшеклассников в начале опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе

№ п/п	Профессия	Привлекательные профессии		Непривлекательные профессии		Достоверность (Ф <sub>эмп.</sub> )
		Количество обучающихся				
		человек	%	человек	%	
1	Инженер	31	36	55	64	0,01
2	Психолог	44	51,2	42	48,8	-
3	Экономист	63	73,3	23	26,7	0,01
4	Юрист	39	45,3	47	54,7	-
5	Актёр	52	60,5	34	39,5	0,01
6	Полицейский	40	46,5	46	53,5	-
7	Водитель	25	29,1	61	70,9	0,01
8	Повар	38	44,2	48	55,8	-
9	Продавец	26	30,2	60	69,8	0,01
10	Учитель	22	25,6	64	74,4	0,01
11	Врач	36	41,9	50	58,1	-
12	Менеджер	27	31,4	59	68,6	0,01
13	Программист	37	43	49	57	-
14	Дизайнер	53	61	33	38,4	0,01
15	Военный	57	66,3	29	33,7	0,01

Для анализа результатов отдельно по каждой группе (экспериментальной и контрольной) и в дальнейшем для сравнительного анализа был использован Критерий Фишера.

Полученные результаты в начале опытно-экспериментальной работы в дальнейшем, после проведения формирующего этапа эксперимента, будут

проанализированы отдельно по каждой методике и отдельно в контрольной и экспериментальной группах.

Значимость различий на 1% уровне были получены по профессиям: инженер, экономист, актер, водитель, продавец, учитель, менеджер, дизайнер и военный. Все перечисленные профессии относятся к положительным и отрицательным профессиям, что подтверждает правильность их выбора и результатов пилотного эксперимента в целом. Значимость различий по другим профессиям находится либо в зоне неопределенной значимости либо в зоне незначимости.

Результаты значимости различий в контрольной группе несколько отличаются от экспериментальной, но незначительно. Так, положительные профессии: актер и военный оказались в зоне неопределенной значимости, но показатели  $F_{эмп}$  находятся на границе зоны значимости.

В конце проведения формирующего эксперимента нами были применены те же методики, что и в начале – семантический дифференциал и номинальное шкалирование отношения к профессиям.

Для анализа результатов использовались данные диагностики старшеклассников, которые участвовали в начале, в конце опытно-экспериментальной работы. Т.е. принимали участие в диагностике и на входе и на выходе исследования. А также имело значение количество занятий, которые посещали участники исследования. Минимальный порог был определен – 70 % от общего объема.

Неполные данные и данные обучающихся, присутствующих менее, чем на 70% занятий соответственно не учитывались при анализе результатов диагностики.

Полученные результаты занесены в соответствующие таблицы и подвержены анализу.

Таблица 6 – Результаты номинального шкалирования отношения к профессиям старшеклассников в конце опытно-экспериментальной работы в контрольной группе

№ п/п	Профессия	Привлекательные профессии		Непривлекательные профессии		Достоверность (Ф <sub>эмп.</sub> )
		Количество обучающихся				
		человек	%	человек	%	
1	Инженер	24	37,5	40	62,5	0,01
2	Психолог	32	50	32	50	-
3	Экономист	43	67,2	21	32,8	0,01
4	Юрист	26	40,6	38	59,4	0,01
5	Актёр	35	54,7	29	45,3	-
6	Полицейский	34	53,1	30	46,9	-
7	Водитель	15	23,4	49	76,6	0,01
8	Повар	23	35,9	41	64,1	0,01
9	Продавец	19	29,7	45	70,3	0,01
10	Учитель	21	32,8	43	67,2	0,01
11	Врач	25	39,1	39	60,9	0,01
12	Менеджер	20	31,3	44	68,7	0,01
13	Программист	28	43,8	36	56,2	-
14	Дизайнер	33	51,6	31	48,4	-
15	Военный	36	56,3	28	43,7	-

Анализ полученных результатов в конце опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе так же был занесен в соответствующую таблицу.

Таблица 7 – Результаты номинального шкалирования отношения к профессиям старшеклассников в конце опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе

№ п/п	Профессия	Привлекательные профессии		Непривлекательные профессии		Достоверность (Ф <sub>эмп.</sub> )
		Количество обучающихся				
		человек	%	человек	%	
1	Инженер	46	53,5	40	46,5	-
2	Психолог	53	61,6	33	38,4	0,01
3	Экономист	58	67,4	28	32,6	0,01
4	Юрист	48	55,8	38	44,2	-
5	Актёр	47	54,7	39	45,3	-
6	Полицейский	36	41,9	50	58,1	-
7	Водитель	26	30,2	60	69,8	0,01
8	Повар	32	37,2	54	62,8	0,01
9	Продавец	30	34,9	56	65,1	0,01
10	Учитель	39	45,3	47	54,7	-
11	Врач	52	60,5	34	39,5	0,01
12	Менеджер	42	48,8	44	51,2	-
13	Программист	40	46,5	46	53,5	-
14	Дизайнер	51	59,3	35	40,7	0,01
15	Военный	52	60,5	34	39,5	0,01

Результаты полученные при использовании метода номинального шкалирования в конце эксперимента в экспериментальной группе показали, что согласно Критерия Фишера по ряду профессий изменилась значимость результатов. Так значимость результатов на 1% уровне отмечены по профессиям психолог, экономист, водитель, повар, продавец, дизайнер и военный.

То есть, можно предположить, что профессии: психолог и врач из группы нейтральных перешли в группу положительных профессий (основание представлено нами ранее), профессии учитель, инженер и менеджер из группы отрицательных профессий перешли в группу нейтральных. Есть правда смещение профессии актер из группы положительных в группу нейтральных и профессии повар из группы нейтральных в группу отрицательных профессий.

В тоже время, в конце эксперимента в контрольной группе, если принять за основу интерпретации результатов идею, связанную с тем, что значимость результатов на 1% уровне может трактоваться как основание для отнесения профессии в группу положительных или отрицательных профессий, зафиксирован ряд изменений. Без изменений по значимости результатов остались профессии: инженер, экономист, психолог, актер, полицейский, водитель, продавец, учитель, менеджер, программист. По всем остальным профессиям изменение уровня значимости результатов произошел в сторону снижения привлекательности. Заметных сдвигов в сторону улучшения отношения к профессиям в контрольной группе не отмечено в отличие от результатов экспериментальной группы.

Подтвердим сказанное количественными данными.

Для доказательства того, что в экспериментальной группе в процессе реализации экспериментального исследования по формированию положительного образа профессии произошли более выраженные изменения, чем в контрольной группе на основании результатов номинального шкалирования, нам необходимо сформулировать гипотезы.

Поскольку исследование касается выявления различий в уровне изучаемого признака, из числа методов статистического анализа мы выбрали метод углового преобразования Фишера ( $\phi^2$  критерий). Как указывает Е.В. Сидоренко, данный вариант метода разработан и описан Е.В. Гублером. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок по частоте встречаемости интересующего эффекта.

Суть углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла, который измеряется в радианах. Известно, что большей процентной доле соответствует больший угол, а меньшей – меньший угол, однако соотношения не являются линейными.

При увеличении расхождения между углами  $\varphi_1$  и  $\varphi_2$  и увеличении численности выборок значение критерия возрастает.

Таким образом, при большей величине  $\varphi^*$  вероятность достоверных различий возрастает.

Следуя логике данного метода статистического анализа, мы сформулировали гипотезы:

$H_0$  – % доля старшеклассников, достигших уровня сформированности положительного образа профессии, в группе в конце эксперимента не больше, чем в начале.

$H_1$  – % доля старшеклассников, достигших уровня сформированности положительного образа профессии в группе в конце эксперимента больше, чем в начале.

В первой из указанных гипотез предполагается, что различия в результатах старшеклассников экспериментальной группы в конце эксперимента по сравнению с результатами старшеклассников в начале эксперимента не велики или отсутствуют. Следовательно, принимая или отвергая данную гипотезу, правомерно сделать вывод об эффективности (или неэффективности) проведенной нами экспериментальной работы.

Иными словами, необходимо сравнить эмпирические частоты по двум значениям признака: «Есть эффект», «Нет эффекта».

В форме таблицы представлены процентные доли по показателю «Есть эффект» в экспериментальной и контрольной группах в начале и в конце эксперимента. (Таблица 8, 9)

Таблица 8 – Изменение модальности отношения к профессиям старшеклассников в конце опытно-экспериментальной работы в контрольной группе по результатам номинального шкалирования

№ п/п	Профессия	Привлекательность профессии			
		Количество обучающихся (%)		Ф <sub>эмп.</sub>	
		В начале опытно-экспериментальной работы	В конце опытно-экспериментальной работы	Значение	Достоверность
1	Инженер	35,9	37,5	0,187	-
2	Психолог	53,1	50	0,351	-
3	Экономист	65,6	67,2	0,192	-
4	Юрист	45,3	40,6	0,537	-
5	Актёр	57,8	54,7	0,351	-
6	Полицейский	48,4	53,1	0,532	-
7	Водитель	29,7	23,4	0,809	-
8	Повар	40,6	35,9	0,549	-
9	Продавец	34,4	29,7	0,566	-
10	Учитель	28,1	32,8	0,583	-
11	Врач	39,1	39,1	0	-
12	Менеджер	35,9	31,3	0,554	-
13	Программист	40,6	43,8	0,362	-
14	Дизайнер	56,3	51,6	0,532	-
15	Военный	58,2	56,3	0,233	-

Таблица 9 – Изменение модальности отношения к профессиям старшеклассников в конце опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе по результатам номинального шкалирования

№ п/п	Профессия	Привлекательность профессии			
		Количество обучающихся (%)		ФЭМП	
		В начале опытно-экспериментальной работы	В конце опытно-экспериментальной работы	Значение	Достоверность
1	Инженер	36	53,5	2,321	0,01
2	Психолог	51,2	61,6	1,377	-
3	Экономист	73,3	67,4	0,852	-
4	Юрист	45,3	55,8	1,377	-
5	Актёр	60,5	54,7	0,767	-
6	Полицейский	46,5	41,9	0,61	-
7	Водитель	29,1	30,2	0,157	-
8	Повар	44,2	37,2	0,938	-
9	Продавец	30,2	34,9	0,656	-
10	Учитель	25,6	45,3	2,728	0,01
11	Врач	41,9	60,5	2,452	0,01
12	Менеджер	31,4	48,8	2,341	0,01
13	Программист	43	46,5	0,466	-
14	Дизайнер	61	59,3	0,308	-
15	Военный	66,3	60,5	0,793	-

В таблицах представлены процентные доли по показателю привлекательности профессии в начале и в конце эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

По таблице, являющейся приложением к описанию метода углового преобразования Фишера, находим величины  $\varphi$ , соответствующие процентным долям в каждой из групп по каждой профессии.

Далее подсчитывалось эмпирическое значение  $\varphi^*$  по формуле:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

где  $\varphi_1$  – угол, соответствующий большей % доле;

$\varphi_2$  – угол, соответствующий меньшей % доле;

$n_1$  и  $n_2$  – количество наблюдений в выборке;

Для расчетов результатов в экспериментальной группы  $n_1 = n_2 = 86$ , для контрольной группы  $n_1 = n_2 = 64$ . Подставляем значения в формулу, результаты заносим в соответствующие таблицы.

Для сравнения: критические значения  $\varphi^*$ , соответствующие принятым в психологии уровням статистической значимости, равны:

$$\varphi^*_{кр.} = 1,64 \quad (p \leq 0,05)$$

$$\varphi^*_{кр.} = 2,31 \quad (p \leq 0,01) \quad [?].$$

Значение признака «Есть эффекта» подтверждается в том случае, если значимость результатов на 1% уровне. Таким образом, по нашим данным эмпирического значения  $\varphi^*$  можно определить профессии, изменение отношения к которым находится в зоне значимости.

В экспериментальной группе в зоне значимости оказались результаты по профессиям: инженер, учитель, врач и менеджер. Следовательно, принимается гипотеза  $H_1$ , а именно: доля старшеклассников, достигших уровня сформированности положительного образа профессии в экспериментальной группе в конце эксперимента больше, чем в начале. Иными словами, разница в эмпирических показателях первого и итогового срезов может быть описана, как «Есть эффект».

В контрольной группе в зоне значимости отсутствуют результаты по всем профессиям, следовательно, принимается гипотеза  $H_0$ , а именно: доля

старшеклассников, достигших уровня сформированности положительного образа профессии, в контрольной группе в конце эксперимента не больше, чем в начале. Разница в эмпирических показателях первого и итогового срезов может быть описана, как «Нет эффекта».

Из приведенных результатов следует, что тенденция к росту уровня сформированности положительного образа профессии наиболее выражена в экспериментальной выборке. Так как в контрольной группе результаты ни одной из профессий не оказались в зоне значимости, то нет смысла проводить сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной группы в целом.

Для проверки эффективности формирующего эксперимента нами так же был проведен анализ методом семантического дифференциала. Для количественного и качественного анализа использовались показатели изменения евклидова расстояния от каждой из профессий до профессии «Экономист» в семантическом пространстве старшеклассников.

Таблица 10 – Эвклидово расстояние между объектами (профессиями) в семантическом пространстве старшекласников контрольной группы в конце формирующего эксперимента

Объекты (профессии)	Инженер	Психолог	Экономист	Юрист	Актёр	Полицейский	Водитель	Повар	Продавец	Учитель	Врач	Менеджер	Программист	Дизайнер	Военный
Инженер	0,00	1,88	4,20	2,32	3,16	2,45	0,63	1,74	1,22	1,03	2,38	1,28	2,52	3,33	3,67
Психолог	1,88	0,00	2,39	0,76	1,47	1,03	2,51	0,68	3,09	2,88	0,84	1,33	1,07	1,65	2,07
Экономист	4,20	2,39	0,00	1,91	1,09	1,87	4,82	2,52	5,38	5,15	1,87	3,36	1,81	0,97	0,97
Юрист	2,32	0,76	1,91	0,00	0,86	0,39	2,93	0,72	3,48	3,25	0,35	1,66	0,44	1,02	1,46
Актёр	3,16	1,47	1,09	0,86	0,00	0,78	3,77	1,46	4,31	4,08	0,80	2,34	0,72	0,20	0,68
Полицейский	2,45	1,03	1,87	0,39	0,78	0,00	3,05	0,74	3,56	3,32	0,24	1,64	0,08	0,93	1,24
Водитель	0,63	2,51	4,82	2,93	3,77	3,05	0,00	2,35	0,61	0,48	3,00	1,80	3,12	3,94	4,27
Повар	1,74	0,68	2,52	0,72	1,46	0,74	2,35	0,00	2,88	2,65	0,66	0,95	0,80	1,63	1,94
Продавец	1,22	3,09	5,38	3,48	4,31	3,56	0,61	2,88	0,00	0,25	3,53	2,25	3,63	4,47	4,78
Учитель	1,03	2,88	5,15	3,25	4,08	3,32	0,48	2,65	0,25	0,00	3,30	2,03	3,39	4,24	4,53
Врач	2,38	0,84	1,87	0,35	0,80	0,24	3,00	0,66	3,53	3,30	0,00	1,55	0,25	0,98	1,31
Менеджер	1,28	1,33	3,36	1,66	2,34	1,64	1,80	0,95	2,25	2,03	1,55	0,00	1,68	2,52	2,72
Программист	2,52	1,07	1,81	0,44	0,72	0,08	3,12	0,80	3,63	3,39	0,25	1,68	0,00	0,87	1,16
Дизайнер	3,33	1,65	0,97	1,02	0,20	0,93	3,94	1,63	4,47	4,24	0,98	2,52	0,87	0,00	0,59
Военный	3,67	2,07	0,97	1,46	0,68	1,24	4,27	1,94	4,78	4,53	1,31	2,72	1,16	0,59	0,00

Таблица 11 – Эвклидово расстояние между объектами (профессиями) в семантическом пространстве старшеклассников экспериментальной группы в конце формирующего эксперимента

Объекты (профессии)	Инженер	Психолог	Экономист	Юрист	Актёр	Полицейский	Водитель	Повар	Продавец	Учитель	Врач	Менеджер	Программист	Дизайнер	Военный
Инженер	0,00	1,27	3,01	2,02	1,71	1,72	3,05	0,28	2,22	0,66	2,52	0,11	0,98	1,16	2,34
Психолог	1,27	0,00	1,78	0,76	0,57	0,85	4,31	1,43	3,47	1,15	1,33	1,35	0,86	0,67	1,44
Экономист	3,01	1,78	0,00	1,03	1,54	1,95	6,00	3,11	5,14	2,69	0,55	3,08	2,34	1,98	1,98
Юрист	2,02	0,76	1,03	0,00	0,69	1,04	5,05	2,15	4,20	1,80	0,63	2,09	1,39	1,12	1,32
Актёр	1,71	0,57	1,54	0,69	0,00	0,97	4,67	1,88	3,88	1,52	1,23	1,77	1,43	1,13	1,49
Полицейский	1,72	0,85	1,95	1,04	0,97	0,00	4,70	1,94	3,90	1,87	1,63	1,83	1,26	1,44	0,67
Водитель	3,05	4,31	6,00	5,05	4,67	4,70	0,00	2,92	0,93	3,31	5,49	2,97	3,89	4,06	5,28
Повар	0,28	1,43	3,11	2,15	1,88	1,94	2,92	0,00	2,06	0,62	2,60	0,22	1,03	1,18	2,53
Продавец	2,22	3,47	5,14	4,20	3,88	3,90	0,93	2,06	0,00	2,47	4,62	2,13	3,00	3,17	4,47
Учитель	0,66	1,15	2,69	1,80	1,52	1,87	3,31	0,62	2,47	0,00	2,20	0,63	1,06	0,83	2,49
Врач	2,52	1,33	0,55	0,63	1,23	1,63	5,49	2,60	4,62	2,20	0,00	2,58	1,82	1,45	1,77
Менеджер	0,11	1,35	3,08	2,09	1,77	1,83	2,97	0,22	2,13	0,63	2,58	0,00	1,07	1,20	2,45
Программист	0,98	0,86	2,34	1,39	1,43	1,26	3,89	1,03	3,00	1,06	1,82	1,07	0,00	0,66	1,73
Дизайнер	1,16	0,67	1,98	1,12	1,13	1,44	4,06	1,18	3,17	0,83	1,45	1,20	0,66	0,00	1,96
Военный	2,34	1,44	1,98	1,32	1,49	0,67	5,28	2,53	4,47	2,49	1,77	2,45	1,73	1,96	0,00

Изменения показателей евклидова расстояния в экспериментальной и контрольной группах сведены в соответствующие таблицы. Разница результатов евклидова расстояния в начале и в конце эксперимента трактовались нами как изменение отношения к образу профессии. Уменьшение расстояния является показателем сдвига отношения в положительную сторону, увеличение – снижение привлекательности профессии.

Таблица 12 – Изменение евклидова расстояния до понятия «Экономист» в конце опытно-экспериментальной работы по результатам метода семантического дифференциала в контрольной группе

№	Модальность	Профессия	Эвклидово расстояние		
			В начале эксперимента	В конце эксперимента	Разница
1	-	Инженер	4,36	4,20	-0,16
2	N	Психолог	2,20	2,39	+0,19
3	N	Юрист	2,07	1,91	-0,16
4	+	Актёр	1,01	1,09	+0,08
5	N	Полицейский	2,05	1,87	-0,18
6	-	Водитель	4,50	4,82	+0,32
7	N	Повар	2,56	2,52	-0,04
8	-	Продавец	5,47	5,38	-0,09
9	-	Учитель	4,50	5,15	+0,65
10	N	Врач	2,25	1,87	-0,38
11	-	Менеджер	4,07	3,36	-0,71
12	N	Программист	1,95	1,81	-0,14
13	+	Дизайнер	1,06	0,97	-0,09
14	+	Военный	1,33	0,97	-0,36

Таблица 13 – Изменение евклидова расстояния до понятия «Экономист» в конце опытно-экспериментальной работы по результатам метода семантического дифференциала в экспериментальной группе

№	Модальность	Профессия	Эвклидово расстояние		
			В начале эксперимента	В конце эксперимента	Разница
1	-	Инженер	4,29	3,01	-1,28
2	N	Психолог	2,32	1,78	-0,54
3	N	Юрист	2,03	1,03	-1,00
4	+	Актёр	1,09	1,54	+0,45
5	N	Полицейский	1,71	1,95	+0,24
6	-	Водитель	4,47	6,00	+1,53
7	N	Повар	2,10	3,11	+1,01
8	-	Продавец	5,22	5,14	-0,08
9	-	Учитель	4,44	2,69	-1,75
10	N	Врач	1,97	0,55	-1,42
11	-	Менеджер	3,93	3,08	-0,85
12	N	Программист	1,99	2,34	+0,35
13	+	Дизайнер	1,17	1,98	+0,81
14	+	Военный	1,08	1,98	+0,90

Уменьшение евклидова расстояния в экспериментальной группе отмечено для профессий: инженер (-1,28), психолог (-0,54), юрист (-1,00), продавец (-0,08), менеджер (-0,85). Наибольшие изменения произошли относительно профессий учитель (-1,75) и врач (-1,42). Все вышеперечисленные профессии относятся к группе отрицательных или нейтральных.

По остальным профессиям изменение евклидова расстояния имеет положительное значение, т.е. можно говорить об увеличении расстояния относительно профессии экономист в семантическом пространстве и,

следовательно, о снижении привлекательности этих профессий для старшеклассников экспериментальной группы. Это, возможно, объясняется тем, что при реализации программы формирующего эксперимента не использовались положительные профессии (экономист, актер, дизайнер, военный), другие профессии (водитель, повар, программист) не использовались старшеклассниками. Максимальный сдвиг по профессии учитель, на наш взгляд, связан с тем, что эта профессия единственная в обязательном порядке присутствовала на каждом этапе формирующего эксперимента.

В контрольной группе также произошло как уменьшение, так и увеличение евклидова расстояния, но в большинстве случаев незначительное.

Для статистического подтверждения предварительных выводов был применен метод парного t-критерия Стьюдента. Следует отметить, что для анализа нами были определены те профессии, которые использовались при реализации формирующего эксперимента. В список вошли следующие профессии: инженер, психолог, юрист, полицейский, продавец, учитель, врач, менеджер.

Парный t-критерий Стьюдента – одна из модификаций метода Стьюдента, используемая для определения статистической значимости различий парных (повторных) измерений. Парный t-критерий Стьюдента используется для сравнения двух зависимых (парных) выборок. Зависимыми являются измерения, выполненные у одних и тех же испытуемых, но в разное время, например, до и после проведения эксперимента. Нулевая гипотеза гласит об отсутствии различий между сравниваемыми выборками, альтернативная - о наличии статистически значимых различий.

Основным условием является зависимость выборок, то есть сравниваемые значения должны быть получены при повторных измерениях одного параметра.

Парный t-критерий Стьюдента рассчитывается по следующей формуле:

$$t = \frac{M_d}{\sigma_d / \sqrt{n}}$$

где  $M_d$  - средняя арифметическая разностей показателей, измеренных до и после,  $\sigma_d$  - среднее квадратическое отклонение разностей показателей,  $n$  - число исследуемых.

Для интерпретации полученного значения  $t$ -критерия прежде всего необходимо найти число степеней свободы  $f$  по следующей формуле:

$$f = n - 1$$

После этого определяем критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента для требуемого уровня значимости (например,  $p < 0,05$ ) и при данном числе степеней свободы  $f$  в соответствующей таблице.

Затем сравниваем критическое и рассчитанное значения критерия:

1) Если рассчитанное значение парного  $t$ -критерия Стьюдента равно или больше критического, найденного по таблице, делаем вывод о статистической значимости различий между сравниваемыми величинами.

2) Если значение рассчитанного парного  $t$ -критерия Стьюдента меньше табличного, значит различия сравниваемых величин статистически не значимы.

Таблица 14 – Значение  $t$ -критерия Стьюдента в контрольной группе

№	Выборка 1 (В.1)	Выборка 2 (В.2)	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) <sup>2</sup>
1	4.36	4.20	0.16	0.03
2	2.20	2.39	-0.19	0.04
3	2.07	1.91	0.16	0.03
4	2.05	1.87	0.18	0.03
5	5.47	5.38	0.09	0.01
6	4.50	5.15	-0.65	0.42
7	2.25	1.87	0.38	0.14
8	4.07	3.36	0.71	0.5
Суммы:	26.97	26.13	0.84	1.2

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2,37	3,5

Полученное эмпирическое значение  $t$  (0,8) находится в зоне незначимости.

Таблица 15 – Значение  $t$ -критерия Стьюдента экспериментальной группе

№	Выборка 1 (В.1)	Выборка 2 (В.2)	Отклонения (В.1 - В.2)	Квадраты отклонений (В.1 - В.2) <sup>2</sup>
1	4.29	3.01	1.28	1.64
2	2.32	1.78	0.54	0.29
3	2.03	1.03	1	1
4	1.71	1.95	-0.24	0.06
5	5.22	5.14	0.08	0.01
6	4.44	2.69	1.75	3.06
7	1.97	0.55	1.42	2.02
8	3.93	3.08	0.85	0.72
Суммы:	25.91	19.23	6.68	8.8

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2,37	3,5

Полученное эмпирическое значение  $t$  (3,6) находится в зоне значимости.

В нашем случае полученное значение  $t$ -критерия Стьюдента для экспериментальной группы 3,6 сравнивалось с табличным значением, которое при числе степеней свободы  $f$  равном  $8-1=7$  и уровне значимости  $p=0,05$  составляет 2,37. Так как полученное значение больше критического, делаем вывод о наличии статистически значимых различий привлекательности профессий до и после проведения эксперимента.

В контрольной группе полученное значение  $t$ -критерия Стьюдента 0,8 сравнивалось с табличным значением, которое составляет так же 2,37. Так как полученное значение меньше критического, можно говорить о том, что

статистически значимые различия привлекательности профессий до и после проведения эксперимента в данной группе отсутствуют.

Безусловно, полученные высокие результаты нельзя расценивать как связанные исключительно с программой экспериментального исследования. Необходимо принимать во внимание комплексное воздействие разных факторов, включая процессы саморазвития и самообразования.

Вместе с тем, установленная положительная динамика в экспериментальной группе, заметно превышающая динамику в контрольной группе, подтверждает гипотезу исследования и является основанием для общего вывода об эффективности разработанной нами теоретико-экспериментальной модели формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

### **Выводы по 2 главе**

Опытно-экспериментальная проверка эффективности процессуально-деятельностной модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников позволила сделать следующие выводы:

1. Процесс формирования положительного образа профессии у старшеклассников, выстроенный педагогом в определенной последовательности, основываясь на последовательное увеличение когнитивной сложности и активности старшеклассников в отношении формируемого образа профессии.

2. Разработанный диагностический комплекс (выбор старшеклассниками отношения к профессиям с использованием номинального шкалирования и определения расположения образа профессии в семантическом пространстве с использованием метода семантического дифференциала), позволяет изучить и измерить эффективность педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

3. Установленная положительная динамика в экспериментальной группе, заметно превышающая динамику в контрольной группе, подтверждает гипотезу исследования и является основанием для общего вывода об эффективности разработанной нами процессуально-деятельностной модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

4. Результаты, подтверждающие эффективность разработанной процессуально-деятельностной модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников, позволили нам разработать авторскую программу внеурочной деятельности «Профессиональное самоопределение: от образа к выбору».

5. Реализация модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников даёт возможность образовательной организации целенаправленно организовывать профориентационную деятельность в направлении социально актуальных профессий.

## Заключение

Проведенное исследование позволяет нам утверждать, что разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников состоялась.

Для достижения в диссертационной работе цели были намечены задачи: уточнить структуру и содержание понятия «образ профессии» в контексте профессионального самоопределения; определить критерии и показатели сформированности положительного образа профессии в процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения, связанные с изменением модальности эмоционального оценивания образа профессии; разработать и экспериментально проверить модель педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников во внеурочной деятельности образовательной организации.

Проведенная работа позволила сделать следующие выводы:

**В заключение** диссертационной работы подведены итоги выполненного исследования.

1. Предложенная идея педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников как средства профессионального самоопределения предполагает рассмотрение категории «образ профессии» как совокупности представлений о профессии, интегрированных в некий формирующийся и изменяющийся на протяжении всей жизни целостный образ, отражающий ее сущность, внутреннее содержание и его эмоциональную оценку.

2. Подтвердилась эвристичность, в рамках темы исследования, понимания педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии как педагогической деятельности, обеспечивающей: расширения знаний о мире профессий (как развития представлений о профессии);

стимулирования изменения эмоционального оценивания, а также интерпретации и выражения эмоций, связанных с образом профессии (как формирования отношений к профессиям); приобретении опыта выбора профессии и принятия решения о реализации выбора (как действий в отношении профессий).

3. Разработанный диагностический комплекс (выбор старшеклассниками отношения к профессиям с использованием номинального шкалирования и определения расположения образа профессии в семантическом пространстве с использованием метода семантического дифференциала), позволяет изучить и измерить эффективность педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников.

4. Реализация модели педагогического сопровождения формирования положительного образа профессии у старшеклассников даёт возможность образовательной организации целенаправленно организовывать профориентационную деятельность в направлении социально актуальных профессий. Проведенное исследование не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы.

**Перспективы дальнейшей разработки темы** заключаются в изучении: реализации вышеописанной модели при организации педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся других возрастных групп; использование технологии формирования положительного образа профессии при работе с другими педагогическими категориями (понятиями), требующими изменения отношения к ним.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Аванесов В.С. Профессиональная ориентация учащихся [Текст] / В.С. Аванесов, Б.И. Бухалов, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1988. – 219 с.
3. Аксенов Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей [Текст] / Ю.А. Аксенов. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
5. Андерсон Дж. Когнитивная психология [Текст] / Дж. Андерсон. – Изд. 5-е. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
6. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е.Ю. Артемьева. – М., 1999. – 350 с.
7. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики [Текст] / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 136 с.
8. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса [Текст] / В.А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, 2006. – 241 с.
9. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств [Текст] / А.В. Батаршев, Е.В. Майорова, И.Ю. Алексеева. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
10. Березина Т.Н. Пространственно-временные характеристики мысленных образов и их связь с особенностями личности [Текст] / Т.Н. Березина // Психологический журнал. – 1998 – № 4. – С. 13-26.
11. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности [Текст] / Н.А. Бернштейн. – М., 1966. – 349 с.
12. Бодалев А.А. Общая психопедагогика [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.

13. Бодров В.А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия [Текст] / В.А. Бодров. – М.: Логос, 2007. – 855 с.
14. Бодякшина Е.А. Формирование образа профессии юриста средствами художественной литературы при изучении иностранного языка в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Е.А. Бодякшина. – Н. Новгород, 2006. – 234 с.
15. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. тр. [Текст] / Л.И. Божович; ред. Д.И. Фельдштейн; Рос. акад. образования (РАО), Моск. психолого-соц. ин-т (МПСИ). – Изд. 3-е. – М.: Изд-во МПСИ, 2001. – 352 с.
16. Бондарев В.П., Кропивянская С.О. Успешный выбор профессии. 8-11 классы [Текст] / В.П. Бондарев, С.О. Кропивянская. – М.: ВАКО, 2015. – 144 с.
17. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук: 19.00.0 [Текст] / Е.М. Борисова. – М., 1995.
18. Боровикова С.А. Профессиональное самоопределение [Текст] / С.А. Боровикова. // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М.: Пер Сэ; Логос, 2007. – С. 666-679.
19. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – Изд. 2-е. – М.: ИЦ Академия, 2008. – 320 с.
20. Борытко Н.М. Педагогические технологии: учебник для студ. пед. вузов [Текст] / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с. – (Гуманитарная педагогика. Вып. 2).
21. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл; МГППУ, 2003. – 272 с.
22. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.
23. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

24. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2 т. [Текст] / Б.М. Величковский. – М.: ИЦ Академия, 2006.
25. Вилюнас В.К. Основные направления психологического изучения эмоций [Текст] / В.К. Вилюнас // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса и Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 3-28.
26. Володина К.А. Формирование образа профессии у студентов в рамках компетентностного подхода [Текст] / К.А. Володина // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 244-247.
27. Волохова Е.Д. Вариативный подход к профессиональному самоопределению подростков: автореф. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.Д. Волохова. – Ярославль: ЯГПУ, 1994. – 18 с.
28. Вундт В. Введение в психологию [Текст] / В. Вундт. – М.: КомКнига, 2001. – 167 с.
29. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 362 с.
30. Выготский Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с.
31. Гальперин П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 275 с.
32. Гейвин Х. Когнитивная психология [Текст] / Х. Гейвин. – СПб.: Питер, 2003. – 268 с.
33. Гендин А.М., Сергеев М.И. Профорентация школьников [Текст] / А.М. Гендин, М.И. Сергеев // Социологические исследования. – 1996. – № 8. – С. 66-72.
34. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
35. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 142 с.

36. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника: воспитательная концепция профессиональной ориентации [Текст] / А.Е. Голомшток. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
37. Гостев А.А. Психология вторичного образа [Текст] / А.А. Гостев. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 512 с.
38. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики [Текст] / Л.П. Гримак. – Изд. 2-е, доп. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
39. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы [Текст] / К.М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
40. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А.А. Деркач. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
41. Дубровина И.В. Рабочая тетрадь школьного психолога [Текст] / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
42. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: Харвест, 2007. – 576 с.
43. Дячкин О.Д. Образ профессии в системе целей профессионального образования [Текст] / О.Д. Дячкин // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 20-22.
44. Журавлев В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы [Текст] / В.И. Журавлев. – Ростов н/Д.: РГУ, 1972. – С. 15.
45. Журкина А.Я. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи [Текст] / А.Я. Журкина / под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. – М.: Ин-т проф. самоопределения молодежи РАО, 1993. – 212 с.
46. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. I [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
47. Захаров Н.Н., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация школьников [Текст] / Н.Н. Захаров, В.Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 2004. – 192 с.

48. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Изд. 2-е, перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
49. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие [Текст] / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2008. – 256 с.
50. Зиброва С.В. Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии: дис. ... канд. психолог. наук [Текст] / С.В. Зиброва. – Красноярск, 1999. – 122 с.
51. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое Знание [Текст] / В.П. Зинченко. – Самара, 1998. – 216 с.
52. Зритнева Е.И. К вопросу о формировании образа профессии у студентов [Текст] / Е.И. Зритнева, Е.Ф. Платаш // Материалы XXXVIII научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2008 год. Т. 2. Общественные науки. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2009. – 208 с.
53. Канаев И. Фрэнсис Гальтон [Текст] / И. Канаев. – СПб: Наука, Ленинградское отделение, 1999. – 136 с.
54. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы [Текст] / Н.П. Капустин. – М.: Академия, 2001. – 216 с.
55. Климов Е.А. Как выбирать профессию [Текст] / Е.А. Климов. – Изд. 2-е, доп. и дораб. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
56. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
57. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
58. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология [Текст] / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Академия, 2005.

59. Кон И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.
60. Кондаков И.М. Психология: иллюстрированный словарь [Текст] / И.М. Кондаков. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
61. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога [Текст] / Н.И. Конюхов. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 223 с.
62. Королева Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности: автореф. дисс. ... канд. психолог. наук [Текст] / Н.Н. Королева. – СПб., 1998. 16 с.
63. Кривцова Н.С. Опыт использования конструктов как метода педагогического сопровождения формирования положительного отношения к профессиям у старшеклассников [Текст] / Н.С. Кривцова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 5. – С. 71-76.
64. Кривцова Н.С. Педагогическое сопровождение формирования положительного образа профессии в условиях реализации программы внеурочной деятельности [Текст] / Н.С. Кривцова, М.И. Лукьянова // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 9. – С. 108-113.
65. Кривцова Н.С. О формировании положительного образа профессии у старшеклассников: основные подходы и результаты [Текст] / Н.С. Кривцова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 3 (20). – С. 204-209.
66. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов [Текст] / С.П. Крягжде. – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 196 с.
67. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2 (март-апрель). – С. 51-60.
68. Курбет Н.Н. Акмеологические условия и факторы развития образа профессии у студентов политехнического колледжа: автореф. дис. ... канд. психолог. наук [Текст] / Н.Н. Курбет. – М., 2007. – 22 с.

69. Кустова Н.В. Педагогическая технология управления профессиональным самоопределением учащихся на профессию учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.В. Кустова. – Екатеринбург, 1994. – 411 с.
70. Кухарчук А.М., Ценципер А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся [Текст] / А.М. Кухарчук, А.Б. Ценципер. – Минск, 1976. – 218 с.
71. Лекторский В.А. Познание в социальном контексте [Текст] / В.А. Лекторский. – М.: ИФРАН, 1994. – 174 с.
72. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2008. – 287 с.
73. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2014. – 312 с.
74. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; ИЦ Академия, 2004. – 352 с.
75. Леонтьев А.Н. Психология образа [Текст] / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-13.
76. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2010. – 508 с.
77. Леонтьев А.Н. Образ мира [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избр. психолог. Произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.
78. Локар Э. Руководство по криминалистике [Текст] / Э. Локар. – М.: НКЮ СССР, 1941. – 544 с.
79. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии [Текст] / Н.А. Логинова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 154-158.
80. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991.
81. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: избр. тр. [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 624 с.
82. Ломов Б.Ф. Системность в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384 с.

83. Любенко Д.Л. Воздействие социального образа профессии на управленческую активность менеджера: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08 [Текст] / Д.Л. Любенко. – Саратов, 2003. – 184 с.
84. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
85. Медведев Д.А. Образ мира как внутренний фактор развития личности студента педагогического вуза: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 [Текст] / Д.А. Медведев. – Ставрополь, 1999. – 206 с.
86. Мерзляков И.В. Профессиональное самоопределение старших школьников во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.В. Мерзляков. – Воронеж, 2004. – 224 с.
87. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] / Л.М. Митина, Л.М. Брендакова, И.В. Вачков. – М.: Флинта, 2004. – 184 с.
88. Михайлов И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера [Текст] / И.В. Михайлов // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 27-39.
89. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
90. Мудрик А.В. Социализация человека [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 200 с.
91. Мухина В.С. Картина мира: индивидуальные различия [Текст] / В.С. Мухина // Феноменология развития и бытия личности: избр. психолог. тр. – М.: Смысл, 1999. – С. 445-452.
92. Найссер У. Познание и реальность [Текст] / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.
93. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер. – М.: Флинта, 2008. – 280 с.

94. Огерчук А.А. Профессиональная ориентация старших школьников в условиях профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / А.А. Огерчук. – Оренбург, 2009. – 176 с.
95. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 60 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 2007. – 1327 с.
96. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: автореф. дис. ... д-ра психолог. Наук [Текст] / Д.А. Ошанин. – М., 1973. – 42 с.
97. Пересыпкин В.Н. Профессиональное самоопределение старших школьников во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.Н. Пересыпкин. – Кемерово, 2005. – 233 с.
98. Петренко В.Ф. Личность человека – основа его картины мира [Текст] / В.Ф. Петренко // Модели мира / отв. ред. Д.А. Поспелов. – М., 1997. – С. 9-24.
99. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания [Текст] / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 208 с.
100. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма [Текст] / В.Ф. Петренко. – М.: Новый хронограф, 2010. – 440 с.
101. Петренко В.Ф. Основы психосемантики [Текст] / В.Ф. Петренко. – Изд. 2-е, доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
102. Петровский А.В. История советской психологии [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1967. – 368 с.
103. Петровский А.В. Психология [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Проспект, 2012.
104. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
105. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления [Текст] / В.В. Петухов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13-21.
106. Платаш Е.Ф. Организационно-педагогические условия формирования образа будущей профессии у студентов специальностей экономического профиля:

- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Е.Ф. Платаш. – Ставрополь, 2011. – 189 с.
107. Поляков В.А. Профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / В.А. Поляков // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 33-37.
108. Поляков В.А. Профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 33-37.
109. Попович А.Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / А.Э. Попович. – М., 2012. – 511 с.
110. Профессиональное самоопределение личности как объект диагностики: метод. рекомендации [Текст] / авт.-сост. С.А. Ефимова, С.А. Кузнецова. – Самара: Профи, 2002. – 64 с.
111. Профессиональное самоопределение субъектов: акмеологический подход: учеб. пособие [Текст] / А.А. Деркач (отв. ред.) и др. – М.: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2004. – 121 с.
112. Прошицкая Е.Н. Выбирайте профессию [Текст] / Е.Н. Прошицкая. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с.
113. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.: Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Просвещение, 2003. – 476 с.
114. Пряжников Н.С. Игровые профориентационные упражнения [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 56 с.
115. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 300 с.
116. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 400 с.

117. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе [Текст] / Н.С. Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62-72.
118. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
119. Райгородский Д. Психология личности. Т. 2. Отечественная психология [Текст] / Д. Райгородский. – 2006. – 544 с.
120. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. В 2 т. Т. 1 [Текст] / А. Ребер; пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. – М.: ВЕЧЕ; АСТ, 2003. – 591 с.
121. Резапкиной Г.В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника [Текст] / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2005. – 140 с.
122. Родичев Н.Ф. Профильная ориентация школьников – смыслообразующий элемент предпрофильной подготовки [Текст] / Н.Ф. Родичев // Профильная школа. – 2003. – № 2. – С. 20-23.
123. Родичев Н.Ф. Ресурсная карта образовательно-профессионального маршрута школьника в условиях профилизации старшей школы [Текст] / Н.Ф. Родичев // Профильная школа. – 2005. – № 3. – С. 11-19.
124. Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы [Текст] / Е.С. Романова. – Изд. 2-е. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
125. Романова Е.С., Суворова Г.А. Психологические основы профессиографии: учеб.-метод. пособие к спецпрактикуму «Психологические методы изучения профессий» [Текст] / Е.С. романова, Г.А. Суворова. – М.: МПГУ, 1990. – 182 с.
126. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 360 с.
127. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

128. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие для вузов [Текст] / С.Л. Рубинштейн; сост. и авт. послесл. К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – СПб.: Питер, 2004. – 712 с.
129. Рыбникова М.А. Индивидуально-типологические и социально-психологические факторы формирования образа профессии: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01 [Текст] / М.А. Рыбникова. – М., 2008. – 152 с.
130. Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация учащихся [Текст] / А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко, В.С. Аванесов, Б.И. Бухалов; под ред. А.Д. Сазонова. – М.: Просвещение, 1998. – 316 с.
131. Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация школьников [Текст] / А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров; под ред. А.Д. Сазонова. – М.: Просвещение, 1982. – 189 с.
132. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие [Текст] / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
133. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак: психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника [Текст] / Е.Е. Сапогова. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. – 264 с.
134. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности [Текст] / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 1986. – 142 с.
135. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
136. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: учеб. пособие для вузов [Текст] / В.П. Серкин. – М.: ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.
137. Серкин В.П. Психосемантика: учебник и практика [Текст] / В.П. Серкин. – М.: Юрайт, 2016. – 318 с.
138. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга [Текст] / И.М. Сеченов. – М.: АСТ, 2015. – 352 с.

139. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. Попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы [Текст] / И.М. Сеченов. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 130 с.
140. Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения [Текст] / В.Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 1985. – 246 с.
141. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.Д. Симоненко, А.М. Воронин, М.В. Ретивых, Е.И. Дуканова; под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
142. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира [Текст] / С.Д. Смирнов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 15-29.
143. Смирнов С.Д. Образ мира [Текст] / С.Д. Смирнов // Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – С. 227.
144. Солодовников Ю.П. Формирование образа профессии у студентов: к постановке проблемы [Текст] / Ю.П. Солодовников // Актуальные вопросы социальной теории и практики: сб. науч. ст. – Вып. III. – Ставрополь: СКСИ, 2004. – С. 283-286.
145. Солсо Р. Когнитивная психология [Текст] / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с.
146. Стаценко А.П. Понятие «образ мира» и некоторые проблемы онтогенеза сознания [Текст] / А.П. Стаценко // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1987. – № 3. – С. 27-33.
147. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Ю.К. Стрелков. – Изд. 2-е, стер. – М.: ИЦ Академия, 2005. – 360 с.
148. Титченер. Сочинения: Experimental psychology, v. 1-2, N. Y.-L., 1901-06; Lectures on the elementary psychology of feeling and attention, N. Y., 1908; Lectures on the experimental psychology of the thought-processes, N. Y., 1909; Systematic

psychology: prolegomena, N. Y., 1929; в рус. пер. Очерки психологии, СПб, 1898; Учебник психологии, ч. 1-2, М., 1914.

149. Толгурова Э.Е. Формирование представлений о профессиональной карьере в процессе жизненного самоопределения старшеклассника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Э.Е. Толгурова. – Ставрополь, 2005. – 190 с.

150. Толочек В.А. Современная психология труда: учеб. пособие [Текст] / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

151. Улина Н.П. Педагогические условия формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Н.П. Улина. – Магнитогорск, 2005. – 166 с.

152. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания [Текст] / Е.В. Улыбина. – М., 2001. – 263 с.

153. Федоришин Б.А. Система профориентационной работы со старшеклассниками [Текст] / Б.А. Федоришин. – Киев, 1988. – 164 с.

154. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная пед. академия, 1994. – 190 с.

155. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции [Текст] / З. Фрейд; пер. с нем. Г.В. Барышниковой; под ред. Е.Е. Соколовой, Т.В. Родионовой. – М.: Азбука-Аттикус, 2011. – 480 с.

156. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе [Текст] / З. Фрейд; пер. М.В. Вульф, А.А. Спектор. – М.: АСТ, 2006. – 400 с.

157. Фролова С.В. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / С.В. Фролова. – М., 2009. – 204 с.

158. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студ. [Текст] / сост. Л.М. Семенюк; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, доп. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

159. Чебышева В.В. Психологические основы формирования производственных умений и навыков [Текст] / В.В. Чебышева. – М.: Высш. школа, 1980. – 79 с.

160. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] / А.П. Чернявская. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 96 с.
161. Чистякова С.Н. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие [Текст] / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев. – М.: ИЦ Академия, 2012. – 176 с.
162. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников [Текст] / С.Н. Чистякова. – М.: ИЦ Академия, 2014. – 159 с.
163. Чистякова С.Н. Профессиональные пробы: технология и методика проведения: метод. пособие для учителей 5-11 кл. [Текст] / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, П.С. Лернер, А.В. Гапоненко; под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: ИЦ Академия, 2014. – 192 с.
164. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение: словарь терминов [Текст] / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, Е.О. Черкашин; под ред. С.Н. Чистяковой. – М.: ИЦ Академия, 2014. – 134 с.
165. Чистякова С.Н. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению [Текст] / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 8. – С. 10-16.
166. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / П.А. Шавир. – М., 1981. – 96 с.
167. Шамионов Р.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психолог. наук [Текст] / Р.М. Шамионов. – СПб., 1997. – 19 с.
168. Шехтер М.С. Психологические проблемы узнавания [Текст] / М.С. Шехтер. – М.: Просвещение, 1967. – 220 с.
169. Шкляев В.Л. Профессиональное самоопределение учащихся учреждений дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.Л. Шкляев. – М., 2000. – 130 с.

170. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности [Текст] / А.Г. Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 158 с.
171. Шульц Д.П. История современной психологии [Текст] / Д.П. Шульц, С.Э. Шульц; пер. с англ. А.В. Говорунов, В.И. Кузин, Л.Л. Царук; под ред. А.Д. Наследова. – СПб.: Евразия, 2002. – 532 с.
172. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации; психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.
173. Эриксон Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб.: ИГД Летний сад, 2000. – 416 с.
174. Юнг К.Г. Человек и его символы [Текст] / К.Г.Юнг. – М.: Серебрянные нити, 2017. – 352 с.
175. Ярошевский М. История психологии от античности до середины XX в.: учеб. пособие [Текст] / М. Ярошевский. – М., 1996. – 416 с.
176. Holland J.L. Making vocational choices: a theory of careers [Text] / J.L. Holland. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973. – 150 p.
177. Kelly G.A. A theory of personality: The psychology of personal constructs [Text] / G.A. Kelly. – New York: W.W. Norton & Company, 1963. – 190 p.
178. Super D.E. Vocational development [Text] / D.E. Super. – N. Y., 1957. – 391 p.
179. Super D.E., Bahn M.Y. Occupational psychology [Text] D.E. Super, M.Y. Bahn. – L.: Tavistock, 1971. – 209 p.

**Приложение**  
**Программа внеурочной деятельности**  
**«Профессиональное самоопределение: от образа к выбору»**  
(для учащихся 10 класса, социальное направление)

**Пояснительная записка**

В настоящее время общеобразовательная школа испытывает необходимость в разработке и внедрении новых подходов к решению вопросов профессионального самоопределения старшеклассников и выбора ими профессии, адекватных современным социально-экономическим условиям.

В числе важных мотивов поступления в ВУЗ абитуриенты называют возможность повышения социального статуса. Но социальный статус человека связан с профессиональной сферой, к которой он относится. В различные исторические эпохи высоким социальным статусом в нашей стране обладали различные профессии. В 1930-ые годы в нашей стране высокостатусными были инженеры, в 1960-ые годы – учёные, в 1990-ые - юристы и экономисты.

Основная нагрузка при построении и реализации профессиональных планов лежит на самих старшеклассниках и их семьях. Сложившиеся методы профориентационной работы не всегда позволяют изменить в сознании школьников значимость того или иного профессионального выбора. Поэтому поиск средств регулирования, управления позитивной динамикой значимости конкретной профессии в сознании старшеклассников является актуальной исследовательской и практической задачей.

Проблема выбора профессии старшеклассниками носит комплексный и междисциплинарный характер, находясь на пересечении проблемных полей философии, социологии, психологии, педагогики.

**Цель программы:** образовательная помощь и содействие в профессиональном самоопределении обучающихся старших классов.

### **Задачи курса:**

- 1) актуализировать процесс профессионального самоопределения старшеклассников за счет активизации их психологических ресурсов;
- 2) способствовать процессу самопознания личности и формирования адекватной самооценки;
- 3) познакомить с основными сферами профессиональной деятельности;
- 4) дать представление о региональной инфраструктуре;
- 5) помочь сделать обоснованный выбор профессии, востребованной современным обществом.

### **Общая характеристика курса**

Программа курса рассчитана на 35 часов по 1 часу в неделю в течение года обучения. Программа курса реализуется по социальному направлению.

Содержание программы предусматривает получение обучающимися ключевых компетенций в области самоисследования и технологии профессионального выбора. Занятия проводятся с применением интерактивных форм обучения, таких как индивидуальное или групповое упражнение, дискуссия, ролевая игра, решение ситуационной задачи. Диагностический инструментарий позволяет оценить способности обучающегося, выявить его интересы, склонности, определить предпочтительную сферу деятельности. Профориентационная экскурсия по организациям способствует развитию профессионального интереса и расширению информационного пространства.

Итоговой работой по окончании курса является индивидуальный творческий проект «Мой выбор профессии», который позволяет оценить результаты освоения программы.

Эффективность реализации программы оценивается в зависимости от уровня воспитательных результатов внеурочной деятельности.

Результаты *первого уровня* (приобретение школьником социальных знаний, понимания социальной реальности и повседневной жизни): расширение знаний о

мире профессий через активизацию способности к самостоятельному поиску недостающей информации; о содержании трудовой деятельности, учебных заведениях, о важности каждой профессии для общества; о собственных психологических особенностях, профессиональных интересах и склонностях, правилах выбора профессии и об ошибках, допускаемых при выборе профессии; о правилах конструктивной групповой работы; о способах самостоятельного поиска, нахождения и обработки информации; о правилах проведения исследования.

Результаты *второго уровня* (формирование позитивного отношения обучающегося к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом): развитие ценностных отношений к труду, знаниям, своему собственному здоровью и внутреннему миру, к другим людям; стремление к коллективной творческой деятельности, ценностного отношения к социальной реальности в целом. дальнейшее развитие эмоционального и социального интеллектов, как необходимых факторов успешности в исследовательской, творческой и профессиональной деятельности.

Результаты *третьего уровня* (приобретение обучающимися опыта самостоятельного социального действия): приобретение опыта постановки жизненных и профессиональных целей с учетом реальных условий, запроса социума; гибкого подхода к ситуации профессионального выбора на основе составления плана-схемы индивидуального профессионального маршрута с учетом возможных изменений в жизни (или опыта построения дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учётом устойчивых познавательных интересов); опыта самостоятельного общественного действия в открытом социуме; социальных взаимодействий для успешной профессиональной деятельности; опыт исследовательской деятельности; опыт публичного выступления; опыт самоорганизации и организации совместной деятельности с другими детьми.

## Содержание курса

### Тема 1. Введение. Профессиональная деятельность

Социальная значимость курса. Понятие профессиональной деятельности. Основные виды и функции профессиональной деятельности. Факторы успешности овладения профессиональной деятельностью.

*Формы организации и виды деятельности:*

Аргументировать важность и необходимость самостоятельного выбора профессии. Структурировать виды и функции профессиональной деятельности. Анализировать влияние внешних и внутренних факторов на успешность в профессиональном труде. Участвовать в дискуссии на тему «Как я понимаю слово «успешность»?»

### Тема 2. Основные сферы и отрасли профессиональной деятельности современного общества

Понятие сферы, отрасли. Средства труда. Основные компоненты процесса профессиональной деятельности. Знакомство с основными сферами и отраслями профессиональной деятельности современности. Прогноз востребованности профессий.

*Формы организации и виды деятельности:*

Различать сферы материального производства и непроеизводственную. Раскрывать содержание готовности человека к профессиональной деятельности. Описывать сущность и структуру технологического процесса. Приводить примеры по теме. Анализировать востребованность профессий.

### Тема 3. Профессиональное и личностное самоопределение

Понятие профессионального, личностного и жизненного самоопределения. Факторы, влияющие на выбор. Самопознание. Проблемы и трудности свободы выбора.

*Формы организации и виды деятельности:*

Определять смысл и цель своей жизни.

Анализировать влияние внешних и внутренних факторов на выбор человека в определенной ситуации. Объяснять структуру самоопределения.

#### **Тема 4. Потребности и ценности как основа профессионального и жизненного самоопределения человека**

Понятие потребностей и ценностей. Иерархия потребностей А. Маслоу. Основные характеристики потребностей. Взаимосвязь актуальных потребностей и выбора. Влияние ценностных ориентаций на выбор.

*Формы организации и виды деятельности:*

Находить различия потребности и ценности. Приводить примеры и характеристики потребностей человека. Определять свои актуальные потребности. Выявлять свою ценностную ориентацию.

#### **Тема 5. Требования профессии к человеку. Профессиональная пригодность**

Понятие профессионально важных качеств (ПВК), профессиональной пригодности. Самооценка. Примеры ПВК для разных профессий. Четыре степени профпригодности. Профессиональная деятельность и здоровье человека. Медицинские противопоказания.

*Формы организации и виды деятельности:*

Сравнивать понятия «самосознание» и «самооценка».

Оценивать наличие у себя качеств, необходимых в желаемой работе. Определять и приводить примеры профессий абсолютной профпригодности. Анализировать профпригодность для определенных профессий. Оценивать состояние своего здоровья. Составлять план физической подготовки к желаемой профессии

#### **Тема 6. Профессиональные интересы, склонности и способности**

Понятие профессиональных интересов, склонностей и способностей. Виды способностей. Ведущие свойства специальных способностей по Е.А. Климову.

*Формы организации и виды деятельности:*

Выявлять свои профессиональные интересы. Определять свои склонности по тесту «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО). Сравнивать свои профессиональные интересы и склонности, соотносить их с содержанием желаемой работы

### **Тема 7. Роль темперамента и характера в профессиональном самоопределении. Психические процессы, важные для профессионального самоопределения**

Понятие темперамента и биоритмов. Типы темпераментов. Взаимоотношения личности с окружающим миром и собой. Понятие психических процессов и их влияние на способности личности. Ощущение, восприятие, представление, память, внимание, мышление.

*Формы организации и виды деятельности:*

Выполнять упражнения на логичность мышления, на силу памяти, на внимательность. Анализировать влияние темперамента на поведение человека. Определять свой темперамент и характер.

Отвечать на вопросы опросника профессиональной готовности (ОПГ)

### **Тема 8. Привлекательность профессии. Образ жизни профессионала**

Определение привлекательных и непривлекательных профессий для старшеклассников. Анализ характеристик, делающих профессии привлекательными и непривлекательными. Составление списка профессий для группы (класса) с которым будет проводиться дальнейшая работа.

*Формы организации и виды деятельности:*

Определять для себя привлекательные и непривлекательные профессии. Давать характеристику профессий. Обосновывать привлекательность профессии. Формулировать свое видение стиля жизни представителей разных профессий. Сравнивать свое мнение с мнением других.

### **Тема 9. Составление мини-рассказов (сочинений) о профессии**

Описание профессий имеющих разную модальность отношения (привлекательные, нейтральные, непривлекательные) старшеклассников с

обязательным использованием предложенных конструкторов (слов, словосочетаний). Последовательность написания: две привлекательных профессии, одна нейтральная профессия, две непривлекательных профессии.

Обсуждение полученного результата.

*Формы организации и виды деятельности:*

Выбирать профессии из предложенного списка. Написать мини-рассказы (сочинения) согласно инструкции. Формулировать описание профессии используя предложенные конструкторы (слова, словосочетания). Рефлексивно высказывать свое отношение к выполнению деятельности. Отвечать на вопросы: «Что было делать легко, а что сложнее?».

### **Тема 10. Моделирование образа жизни «Профессия»**

Работа в группах по карточкам с названиями нейтральных и непривлекательных профессий. Рисование на ватмане «образа жизни» представителя выбранной профессии. Распределение профессий организовано в случайном порядке. Никаких дополнительных инструкций по форме и содержанию модели не дается. Презентация проектов. Обсуждение с определением общих черт и различий в «образе жизни» разных профессий.

*Формы организации и виды деятельности:*

Делиться на группы. Обсуждать в группе форму и содержание работы по рисованию «образа жизни» профессии. Рисовать проект «образа жизни» представителей выбранной профессии. Представлять свой проект. Обсуждать сходства и различие представленных проектов. Задавать вопросы по другим проектам. Отвечать на вопросы по содержанию и представлению своего проекта.

### **Тема 11. Дискуссия «Профессия»**

Работа в двух группах. Выбор одной профессии для дискуссии. Одна группа рассматривает профессию как привлекательную, вторая как непривлекательную. Обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины. Формулирование аргументов и

контраргументов. Слушание мнения других. Высказывание собственного мнения. Удерживание позиции группы по отношению к профессии.

*Формы организации и виды деятельности:*

Делиться на группы. Обсуждать в группе аргументы в защиту позиции относительно профессии. Формулировать высказывания своей точки зрения. Слушать мнение других. Удерживать позицию группы. Регулировать собственное поведение во время дискуссии.

### **Тема 12. Ролевые пробы**

Работа в группах по 5-7 человек. Каждая группа работает с одной профессией (случайный выбор). Каждая группа готовит сценарий и постановку миниатюры о выбранной профессии (как сцена из фильма или спектакля). Моделирование основных элементов разных видов профессиональной деятельности. Моделирование образ жизни представителя профессии. Выражение отношения старшеклассников к профессии через высказывания с определенным эмоциональным окрашиванием. Обсуждение.

*Формы организации и виды деятельности:*

Обсуждать выбор формы выполнения задания. Распределять роли при выполнении задания. Согласовывать действие всех участников группы. Изобразить представителей профессии. Слушать мнение других. Высказывать свое отношение к своей деятельности и деятельности других. Эмоционально и конструктивно оценивать выполнение своей части работы.

### **Тема 13. Пресс-конференция «Я – профессионал»**

Работа в группах по 4-6 человек. Каждая группа работает с одной профессией (случайный выбор). Распределение профессий. Без предварительной подготовки. Выступление в форме пресс-конференции каждой группы представляющей свою профессию. Взаимодействие в варианте «вопрос – ответ». Каждая группа – представители профессии. Удержание ролевой позиции (речевой, поведенческой, эмоциональной) до конца работы. Обсуждение того, что получилось или нет. Высказывание отношения.

*Формы организации и виды деятельности:*

Распределять группы участников и материал для работы (профессии). Представлять профессионала определенной профессии. Удерживать особенности поведения, речи, эмоции при подаче себя как представителя профессии. Формулировать вопросы. Отвечать на вопросы. Слушать мнение других. Анализировать себя в деятельности.

#### **Тема 14. Пути освоения профессии. Региональный и местный рынок образовательных услуг**

Знакомство с инфраструктурой города Ульяновска в целом. Профессиональная подготовка и ее уровни. Учреждения профессионального образования Ульяновской области.

*Формы организации и виды деятельности:*

Выбирать свой уровень профессиональной подготовки для освоения профессии, обосновывать выбор. Определять свой целевой рынок образовательных услуг. Сравнить образовательную деятельность различных учреждений профессионального образования выбранного уровня подготовки

#### **Тема 15. Профорientационная экскурсия по ФГБОУ ВО "Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова"**

Знакомство с историей и образовательной деятельностью УлГПУ – «кузницей педагогических кадров» Ульяновской области. Экскурсия на некоторые выпускающие кафедры университета.

*Формы организации и виды деятельности:*

Посещать выпускающие кафедры УлГПУ, активно участвовать в беседах с представителями данных кафедр. Определять соответствие данного образовательного учреждения своим представлениям и требованиям к уровню подготовки по желаемой профессии. Обобщать полученную информацию.

#### **Тема 16. Подготовка индивидуального творческого проекта «Мой выбор профессии»**

Защита темы проекта (проектной идеи). Определение общих целей и задач проекта. Составление плана проекта. Разработка содержания. Оформление проекта.

*Формы организации и виды деятельности:*

Обсудить актуальность проекта; положительные эффекты от реализации проекта, важные как для самого автора, так и для других людей; ресурсы (как материальные, так и нематериальные), необходимые для реализации проекта, возможные источники ресурсов; риски реализации проекта и сложности, которые ожидают обучающегося при реализации данного проекта. Разрабатывать план подготовки к профессиональному выбору. Выбирать подходящую профессию. Предварительно разрабатывать и оформлять творческий проект по определенному алгоритму в соответствии с требованиями. Составлять план выступления.

### **Тема 17. Представление и защита творческих проектов**

Краткое наглядное представление каждым учеником своего варианта творческого проекта «Мой выбор профессии». Ответы на вопросы по содержанию работы. Анализ и оценивание реалистичности проекта.

*Формы организации и виды деятельности:*

Кратко рассказывать о своем выборе профессии по определенному плану. Обосновывать свой выбор, отмечая положительные эффекты от реализации проекта, которые получают как сам автор, так и другие люди, привлеченные ресурсы (материальные и нематериальные) и их источники, риски реализации проекта и сложности, которые обучающемуся удалось преодолеть в ходе его реализации. Аргументировано отвечать на вопросы учителя и других учеников при защите проекта. Делать выводы.

Варианты защиты проектов: стендовый доклад, реклама, доклады с наглядными материалами, выставки-презентации, экскурсии, рекламный ролик, творческие работы, мультимедийные презентации.

### Тематическое планирование по внеурочной деятельности

№ занятия	Тема занятия	Количество часов	
		Ауди-торных	Внеауди-торных
1	Введение. Профессиональная деятельность	1	
2	Основные сферы и отрасли профессиональной деятельности современного общества	1	
3	Профессиональное и личностное самоопределение	1	
4	Потребности и ценности как основа профессионального и жизненного самоопределения человека	1	1
5	Требования профессии к человеку. Профессиональная пригодность	1	1
6	Профессиональные интересы, склонности и способности	2	
7	Роль темперамента и характера в профессиональном самоопределении. Психические процессы, важные для профессионального самоопределения	2	
8	Привлекательность профессии. Образ жизни профессионала	2	
9	Составление мини-рассказов (сочинений) о профессии	2	
10	Моделирование образа жизни «Профессия»	1	1

11	Дискуссия «Профессия»	1	1
12	Рольевые пробы	1	2
13	Пресс-конференция «Я – профессионал»		3
14	Пути освоения профессии. Региональный и местный рынок образовательных услуг	1	
15	Профориентационная экскурсия по ФГБОУ ВО "Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова"		2
16	Подготовка индивидуального творческого проекта «Мой выбор профессии»	1	2
17	Представление и защита творческих проектов	4	
	<b>Всего</b>	<b>22</b>	<b>13</b>
	<b>ИТОГО</b>	<b>35</b>	

## Литература

1. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций [Текст] / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев. – М.: Просвещение, 2014. – 127 с.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для вузов. [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 302 с.
4. Пряжникова, Е. Ю. Профорентация [Текст]: учебное пособие для вузов. / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М.: Академия, 2010. – 494 с.
5. Рыбалкина, Л. Г. Планирование профессиональной деятельности и карьеры [Текст]: учебное пособие. / Л. Г. Рыбалкина, под общ ред. д.т.н., профессора Г.В. Галевского. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 300 с.
6. Сборник программ. Исследовательская и проектная деятельность. Социальная деятельность. Профессиональная ориентация. Здоровый и безопасный образ жизни. Основная школа [Текст] / С.В. Третьякова, А.В. Иванов, С.Н. Чистякова и др.; авт.-сост. С.В. Третьякова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 96 с.
7. Степанов, П.В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций [Текст] / П.В. Степанов, И.В. Степанова. – М.: Просвещение, 2014. – 80 с.