

Е.В. Ковалевская

2015

**Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характеристика и формирование**

Монография



УДК 159.923.2

ББК У65

К 64

Рецензенты: Бурыкина М.Ю., доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского;

Манойлова М.А., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Псковского государственного университета;

Николаев А.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии Псковского государственного университета.

Ковалевская, Екатерина Владимировна

К 64 Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно-содержательная характеристика и формирование. Монография - М.: Мир науки, 2015. - 126 с.

ISBN 978-5-9907105-8-0

В монографии освещается проблема карьерного самоопределения на начальном этапе его формирования. Приводится теоретический анализ данного понятия, выделяются его структурные компоненты, а также рассматриваются результаты проверки эффективности программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения обучающихся, основанной на использовании методов интерактивного обучения.

Исследование может быть интересно широкому кругу читателей интересующихся данной проблемой, а также студентам высших учебных заведений.

**ISBN 978-5-9907105-8-0**

© Ковалевская Екатерина Владимировна

© ООО Издательство «Мир науки»

## Оглавление

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретический и методологический анализ проблемы карьерного самоопределения .....</b>	<b>5</b>
1.1. Понятие самоопределения в психологической науке .....	5
1.2. Понятие карьеры в отечественной и зарубежной психологии.....	10
1.3. Карьерное самоопределение и его особенности в старшем школьном возрасте .....	17
1.4. Интерактивное обучение как форма психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения обучающихся .....	25
Резюме.....	39
<b>Глава 2. Структурно-содержательный анализ карьерного самоопределения на начальном этапе .....</b>	<b>40</b>
2.1. Особенности карьерного самоопределения старшекласников.....	40
2.1.1. Особенности мотивационного компонента карьерного самоопределения старшекласников .....	43
2.1.2. Особенности стратегического компонента карьерного самоопределения старшекласников .....	48
2.1.3. Особенности когнитивного компонента карьерного самоопределения старшекласников.....	49
2.1.4. Особенности эмоционального компонента карьерного самоопределения старшекласников .....	53
2.1.5. Особенности деятельностного компонента карьерного самоопределения старшекласников.....	56
2.2. Структура карьерного самоопределения старшекласников .....	57
Резюме.....	62
<b>Глава 3. Программа психолого-педагогического сопровождения процесса карьерного самоопределения старшекласников методами интерактивного обучения .....</b>	<b>63</b>
3.1. Цели, задачи и содержание программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшекласников.....	63
3.2. Проверка эффективности программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения на начальном этапе методами интерактивного обучения.....	67
3.2.1. Методы и методики проверки критериев эффективности программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения на начальном этапе с использованием методов интерактивного обучения .....	70
3.2.2. Результаты формирующего эксперимента по проверке эффективности использования методов интерактивного обучения в психолого-педагогическом сопровождении карьерного самоопределения на начальном этапе.....	76
Резюме .....	92
Заключение.....	94
Литература .....	95
<b>Приложение 1. Методики диагностики карьерного самоопределения старшекласников .....</b>	<b>109</b>
<b>Приложение 2. Результаты дисперсионного анализа по выявлению связей между компонентами карьерного самоопределения .....</b>	<b>123</b>

## **Введение**

На сегодняшний день существует множество исследований профессионального самоопределения, начиная со школьной скамьи, и охватывая весь период профессиональной деятельности человека. Рассматриваются вопросы выбора профессии, определения профессионально важных качеств, профессионального развития. Но, на наш взгляд, современность диктует необходимость учитывать более широкий контекст – карьерный. Ведь можно выбрать профессию, получить соответствующее образование, приобрести нужные знания, умения и навыки, а что дальше?

Современный молодой человек сталкивается со многими проблемами, которые важно решить в самом начале трудового пути.

Первая проблема заключается в трудоустройстве. Устроиться по профессии, на желаемую работу достаточно просто в большом городе. Но если говорить о маленьком периферийном городке, где наблюдается дефицит рабочих мест, то это практически невозможно. При этом чаще всего в ход идут имеющиеся у родителей социальные связи. Получая хорошее высшее образование, большинство молодых людей вынуждено идти работать менеджерами и продавцами – консультантами. Таким образом, профессия теряет статус первичности при выборе работы.

Вторая проблема заключается в высоком уровне конкуренции на рынке труда, которая возникает при появлении тех немногочисленных желаемых вакансий, которые бы позволили работать по профессии. Так опыт работы в приемной комиссии Псковского государственного университета в течение пяти лет показывает, что наиболее востребованными среди абитуриентов профессиями являются юрист, менеджер, экономист, учитель начальных классов и пр. Ежегодно по данным направлениям выпускается более 30 человек. Тогда как на ранке труда наиболее востребованными являются профессии строительного профиля, а специалистов указанных направлений ежегодно требуются единицы.

Третья проблема связана уже с началом трудовой деятельности и заключается в трудностях должностного и финансового продвижения на работе. Все места уже заняты и молодому специалисту приходится годами трудиться на одном и том же месте, не имея возможности продвигаться по служебной лестнице. Все это усугубляется постоянной угрозой сокращения, которая с каждым годом только усиливается.

Такое отсутствие стабильности, необходимость «пробивать» себе профессиональный путь, и создает важность акцентирования внимания не столько на профессии, а сколько на планировании будущей карьеры.

Данная монография посвящена описанию результатов исследования карьерного самоопределения на начальном этапе его формирования. Термин «карьерное самоопределение» достаточно редко используется в отечественной психологической науке, но все больше исследователей склоняются к существованию данного феномена, указывая, что карьерный контекст является более широким, чем контекст профессиональный, и требует отдельного изучения.

В первой главе приводятся результаты теоретического анализа понятий «самоопределение», «карьера», «карьерное самоопределение». Анализируется период возникновения карьерного самоопределения и его психологическая структура.

Вторая глава представляет собой описание результатов эмпирического исследования карьерного самоопределения на начальном этапе, дается его структурно-содержательная характеристика.

В третьей главе изложены результаты формирующего эксперимента, направленного на психолого-педагогическое сопровождение карьерного самоопределения у старшеклассников, так как именно в данный возрастной период оно начинает формироваться, хотя и носит расплывчатый неопределенный характер. В основу предлагаемой программы сопровождения положено интерактивное обучение, как наиболее инновационный и продуктивный метод с позиции активизации обучающихся, позволяющий более глубоко раскрыть их личностный потенциал.

Автор выражает благодарность всем коллегам, наставникам и научным руководителям, оказавшим неоценимую поддержку и помощь в написании этой книги: Калининой Румие Рашидовне, Петровой Светлане Михайловне и Парфеновой Надежде Борисовне, доцентам кафедры психологии Псковского государственного университета.

## **Глава 1. Теоретический и методологический анализ проблемы карьерного самоопределения**

### **1.1. Понятие самоопределения в психологической науке**

Проблема самоопределения является актуальной для современной психологии. На настоящий момент в отечественной науке существует более девяти тысяч работ, отражающих результаты исследований данного феномена в рамках психологии, педагогики, социологии, философии. Однако, не смотря на такое многообразие авторских позиций, среди них остается проблема отсутствия единства в определении данного понятия.

В социологии проблему самоопределения рассматривают М.В. Кораблева, Л.Б. Осипова, М.В. Полухина, Л.О. Ромашова, А.А. Русанова, И.В. Тиунчик, Я.В. Дидковская, Л.А. Энвери и др. При этом в большинстве работ под самоопределением понимается активный способ интеграции субъекта в общество, нахождения своего места в нем, с учетом соблюдения требований и задач, которые ставит общество перед субъектом. В рамках социологии чаще всего изучаются следующие виды самоопределения: профессиональное, социальное, семейное, национальное, жизненное.

С позиций философии (П. Бергер, В.С. Иванова, О.И. Карпухин, В.И. Красиков и др.) самоопределение рассматривается, с одной стороны, как процесс установления своей имманентной идентичности, а, с другой стороны, как процесс вхождения человека в социальную среду (социум). Кроме того, важным вопросом философии является рассмотрение жизненного самоопределения, под которым, чаще всего, понимается процесс установления, определения, выбора смысла бытия [50, с.93].

В психолого-педагогических исследованиях проблема самоопределения является наиболее разработанной, но отсутствие единства в понимании данного феномена сохраняется. Различные аспекты самоопределения личности рассматриваются в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Е.И. Головахи, Р.М. Гинзбурга, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Сафина, С.Н. Чистяковой и др. При этом большинство

исследователей рассматривают сущность и механизмы различных видов самоопределения. В частности, выделяются профессиональное (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова), социальное (Л.И. Акатов, И.А. Винтин, Т.В. Машарова), личностное (С.В. Давлятова, Д.Н. Дубровин, В.К. Игнатович, Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов), жизненное (И.Ф. Исаев, Н.В. Ковалева, Е.Ю. Коржова, И.Ю. Кузнецов, Т.Н. Сапожникова), нравственное (А.Е. Воробьева, А.Н. Еремина, Е.Ю. Коржова, А.Б. Купрейченко, А.А. Царан), семейное (С.В. Заев, Е.Н. Иванова, С.В. Мерзлякова), экономическое (А.П. Вяткин, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, Т.Г. Хашенко), карьерное самоопределение (А.Н. Демин, Е.А. Могилевкин, А.С. Новгородов, А.Б. Седых).

Анализ литературы позволяет заключить, что в отечественной психологии большинство авторов связывают самоопределение с самосознанием и жизненной позицией личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.Ю. Коржова, А.К. Маркова).

Согласно С.Л. Рубинштейну человек выступает активным субъектом самоопределения, сознательно определяя свое отношение к миру и к самому себе [135]. Тем самым подчеркивается свойственная только человеку детерминация через сознание, то есть преломления мира и собственного действия через сознание.

К.А. Абульханова-Славская полагает, что самоопределение личности независимо от его вида заключается в поиске оптимальных жизненных позиций, которые смогут открыть субъекту жизненные перспективы и направить на них его активность [2, с.79].

Так Л.И. Божович отмечает, что самоопределение заключается в осознании себя в качестве члена общества, при этом субъект обретает новую общественно значимую позицию [13, с.241]. Самоопределение начинается в подростковом возрасте, когда субъект становится перед необходимостью планировать свое будущее.

И.С. Кон подчеркивает, что самоопределение не возможно без предварительной оценки себя и своих возможностей. При этом результатом самоопределения является жизненный план личности [63, с.131].

В зарубежной психологии понятие самоопределения используется достаточно редко, но вместе с тем многие исследователи затрагивают те или иные аспекты данной проблемы. При этом большинство авторов также связывают самоопределение с самосознанием и с процессами саморазвития и обретения собственной идентичности (А. Маслоу, Г. Олпорт, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Эриксон).

Так Г. Олпорт говорит о расширении чувства «Я» [110, с.336], Э. Эриксон о самоопределении собственного эго [178, с.129]; В. Франкл о борьбе за свое «Я» [162, с.40]; Э. Фромм об индивидуализации как процессе развития собственного «Я» [163, с.14], А. Маслоу указывает на близость значений понятий «самоактуализация» и «поиск себя и своего места в мире» [90, с.4, с.95].

При этом большинство зарубежных исследователей сходятся на том, что в результате самоопределения человек обретает идентичность, а также происходит повышение личностной зрелости. При этом согласно Г. Олпорту обретение личностной зрелости не зависит от возраста человека, и одиннадцатилетний мальчик может демонстрировать больше ее признаков, чем взрослый человек [110, с.332], тогда как А. Маслоу утверждает, что достижение зрелости личности в ходе самоактуализации происходит только после удовлетворения ряда иных потребностей, в том числе и физиологических, что возможно только во взрослом возрасте [90, с.137].

Многие исследователи подчеркивают важность рефлексии в процессе самоопределения (А.А. Бизяева, Е.Ю. Коржова, Д.А. Леонтьев, В.Н. Панферов, В.И. Слободчиков).

Так В.Н. Панферов указывает, что рефлексия является и источником осмысления своих отношений с миром, но и источником самосознания [117, с.82]. При этом самоопределение протекает в процессе психорефлексивной деятельности, предметом которой является психика сама по себе [118, с.195].

К данной позиции близка точка зрения Е.Ю. Коржовой, согласно которой, рефлекслирующий субъект – это человек понимающий, осмысливающий себя и мир [66, с.83].

В.И. Слободчиков полагает, что рефлексия дает возможность осуществить ценностно-смысловую сторону самоопределения [149, с.16].

Согласно И.Н. Семенову, С.Ю. Степанову рефлексия позволяет личности переосмыслить себя, дифференцировать различные компоненты Я-концепции: Я-физическое тело, Я-социальное существо, Я-субъект творчества и др., а также интегрировать Я в неповторимую целостность [143].

Исходя из этого, важно подчеркнуть, что самоопределение не возможно без самопознания, при котором источником информации о себе и выступает рефлексия.

Согласно И.И. Чесноковой, самопознание представляет собой сложный, многоуровневый и развернутый во времени процесс, который выражается в непрерывном движении от одного знания о себе к другому и последующем уточнении, расширении, углублении нового знания [171, с.95].

В.В. Знаков и Е.А. Павлюченко различают понятия самопознания и самопонимания. В результате самопознания человек приобретает новые знания о себе, а в результате самопонимания – новый смысл того, что он уже узнал о себе. При этом данные исследователи выделяют три источника информации в самопознании: социальные обратные связи («отраженная самооценка»); самовосприятие, самоанализ и рефлексия; социальное сравнение [49, с.35].

Е.Ю. Коржова приводит показатели познания (в том числе и самопознания):

1. Субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях;
2. Внутренняя картина жизнедеятельности;
3. Выбор стратегии поведения [66, с. 91].

Применительно к процессу самоопределения данные показатели можно охарактеризовать следующим образом.

Так как субъект-объектные ориентации отражают наличие и содержание жизненных целей, а также характер продвижения субъекта по пути к их достижению, то данный показатель задает направление самоопределения. Определив свои цели, человек начинает процесс самопознания относительно того, какими ресурсами он обладает, необходимыми для их достижения.

Внутренняя картина жизнедеятельности как субъективная сторона реализации субъектного потенциала человека позволяет взглянуть «изнутри» на свою жизнь, выделить доминирующие переживания, то есть она является источником информации о себе и своем отношении к миру у самоопределяющегося субъекта.

При этом, так как процесс самоопределения влияет на планирование своего будущего, то самоопределяющийся субъект будет выбирать стратегии поведения, направленные на достижение намеченных целей, являющиеся, по его мнению, наиболее оптимальными в его ситуации (в зависимости от поставленных целей, имеющихся ресурсов, характера представлений о своих способностях и возможностях).

Также анализ литературы показывает, что помимо авторов, рассматривающих в качестве основного механизма самоопределения рефлексивную, существуют работы, выделяющие и иные механизмы данного процесса:

1. Когнитивный диссонанс (Е.А. Латуха, К.А. Налчаджян, Ж. Нюттен);
2. Идентификация (С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская, Н.Л. Иванова, Е.В. Кузнецова, Е.А. Латуха, М.В. Науменко, Ю.П. Поваренков);
3. Ориентация на референтное лицо или группу (Е.А. Латуха, А.В. Петровский, М. Шериф).

Таким образом, проведенный анализ литературы по проблеме самоопределения показал, что данный феномен связан с самосознанием личности и представляет собой поиск человеком себя, своего места в жизни, оценку своих способностей и возможностей, в результате чего человек обретает идентичность, активную жизненную позицию и более высокий уровень личностной зрелости. Потребность в самоопределении возникает в старшем подростковом и юношеском возрасте, что дает начало данному процессу.

В данном исследовании используется взгляд на самоопределение А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко. Данное понятие они рассматривают, как поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу в целом, другим людям и самому себе, а также собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний [75, с.238]. В связи с этим данные исследователи выделяют составляющие элементы самоопределения, относя к ним: основные жизненные принципы и смыслы, ценности и идеалы, цели и мотивы, базовые отношения к миру, другим людям и к себе (например, установка на доверие – недоверие), оценка своих способностей и возможностей, ожидания и мечты, представления о жизненной перспективе и др.

Кроме того, в данном исследовании учитывается позиция Г. Олпорта, согласно которой в процессе самоопределения повышается уровень личностной зрелости, и принимается его тезис относительно того, что личностная зрелость не зависит от возраста, хотя бы на уровне отдельных ее свойств.

Рассмотрим, какие же компоненты самоопределения являются наиболее значимыми для данного процесса в подростковом и юношеском возрасте.

В исследованиях, проводимых в лаборатории Л.И. Божович, было доказано, что к концу подросткового возраста у детей уже сформированы относительно самостоятельные и устойчивые взгляды, оценки, система отношений к миру и к самому себе [13, с.295]. Также в этот период более устойчивой становится система целей подростков, и возникают устойчивые формы поведения [13, с.296].

Кроме того, Л.И. Божович указывает, что в подростковом возрасте уже сформирована направленность личности с преобладанием либо личных, либо общественных мотивов [13, с.338]. При этом указывается на возрастающую роль потребности в познании самого себя, которую подростки реализуют посредством интроспекции, направленной на осознание и определение своих личностных особенностей, проявляющихся, в первую очередь, в учебной деятельности [13, с.349].

В старших классах, согласно Л.И. Божович, школьник вынужден делать жизненно важный выбор (какую профессию выбрать, куда пойти учиться), поэтому имеет место действительный акт самоопределения, выбора жизненного пути [13, с.371]. При этом характерной особенностью внутренней позиции в этом возрасте является обращенность в



будущее, поэтому самоопределение становится для молодых людей центром жизненной ситуации [13, с.375]. Это оказывает влияние и на мотивацию личности, в которой доминирующими становятся мотивы, связанные с будущим. Кроме того, в старшем школьном возрасте формируется мировоззрение [13, с.383], «в этот период у него формируется не только обобщенное представление об окружающей действительности, но и обобщенное представление о самом себе, складывающееся в понимание и переживание своего Я, своей индивидуальности, своей личности» [13, с.388].

Полученные Л.И. Божович данные подтверждаются и более современными исследованиями О.Е. Байтингер, И.И. Вартановой, Б.С. Волкова, Б.В. Кайгородова, С.В. Молчанова, В.Р. Орестовой, С.М. Петровой, Н.Ю. Спиридоновой и др.

Что касается системы жизненных смыслов, то, не смотря на то, что К. Муздыбаевым были получены данные, показывающие, что возраст до 25 лет характеризуется минимумом осмысленности жизни [101], все таки многие современные авторы полагают, что юношеский возраст является сенситивным для осмысления своего существования (Б.М. Емалетдинов, О.В. Закревская, Б.В. Кайгородов, А.Г. Шишева). Так О.В. Закревская указывает, что уже в старшем подростковом возрасте (9-10 классы) интенсивно и наиболее глубоко формируется ценностно-смысловая сфера личности [45, с.655]. Б.М. Емалетдинов определяет подростковый и юношеский возраст как этап становления смысла жизни [37, с.216], в котором происходит дифференцировка «больших» и «малых» смыслов жизни, а также выделение главного смысла.

Таким образом, анализ литературы позволяет выделить компоненты самоопределения, которые уже сформированы к юношескому возрасту: система целей, мотивов, базовые отношения к миру, другим людям и к самому себе, оценка своих способностей и возможностей, а также активно формируется ценностно-смысловая сфера и система представлений о себе и мире в целом.

Отметим, что в последнее время возрастает количество исследований, рассматривающих влияние современной глобальной информационно-коммуникативной среды на процесс самоопределения молодых людей (А. Аппадурай, И.М. Богдановская, Г.Ю. Иконникова, Н.Н. Королева, М. Маклюэн, Т.Д. Марцинковская).

И.М. Богдановская, Г.Ю. Иконникова, Н.Н. Королева указывают, что взаимодействие с современным медиaprостранством приводит к трансформации процессов категоризации информации, к возрастанию роли аудиовизуальных образов в мировосприятии, к фрагментарности образа мира, снижению рефлексивности, появлению неосознаваемых противоречий в ценностно-смысловой сфере [12, с.4].

А.Г. Асмолов полагает, что снижение роли личного общения, которое является следствием усиления роли общения в сети Интернет, может вызвать трудности в планировании своей жизни, а также приводит к формированию виртуальной идентичности, которая не нуждается в обращении к миру физическому [6, с.18-20].

Поэтому можно выделить особенности негативного влияния современных информационных и коммуникативных технологий на самоопределение молодежи: отсутствие обратной связи, снижение рефлексивности, искаженное и одностороннее восприятие реальности и самого себя.

Таким образом, процесс самоопределения является центральным в психической жизни юношеского возраста и представляет собой поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу в целом, другим людям и самому себе, а также собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и

притязаний. Осуществляется процесс самоопределения посредством рефлексии и познавательной деятельности. Самоопределяясь субъект не только ставит перед собой жизненные ориентиры и цели в целом, отрывая свою индивидуальность, но также выбирает и планирует свой карьерный и профессиональный путь.

## **1.2. Понятие карьеры в отечественной и зарубежной психологии**

Понятие «карьера» является предметом изучения во многих науках: в социологии (А.И. Кравченко, Е.В. Охотский, Г.А.Чередниченко), в экономике и менеджменте (В.В. Гончаров, В.И. Курбатов), в политологии (А.В. Гришин, Г.И. Демин), в психологии и акмеологии (К. А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, А. Л. Купрейченко, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко, Н.С. Пряжников и др.). При этом большинство исследователей под карьерой понимают продвижение по служебной лестнице, в процессе которого происходит развитие профессиональных навыков, способностей, умений, повышаются квалификационные возможности специалиста. Также происходит изменение статуса человека в обществе, расширяются его социальные связи, а также личное пространство [88, с.123; 60, с.4].

П. Хэрриот указывает, что такое понимание карьеры в настоящее время уже устаревает, в силу следующих условий: необходимость освоения нескольких сфер деятельности, необеспеченность занятостью, временные контракты, вынужденная смена нескольких компаний, непредсказуемость трудовых перемещений, интернациональный характер карьеры, ответственность за развитие лежит на самих сотрудниках и пр. [167, с.661].

В настоящее время существуют исследования по вопросам мотивации карьерного выбора (А.В. Герасимов, А.С. Лукьянов, Е.А. Махрина, И.Л. Соломин), а также факторов успешности карьерного продвижения и развития профессионала (М.В. Александрова, Е.Н. Жорникова, М.Е. Могилевкин, М.В. Сафонова, Н. А. Тугунцева). Среди зарубежных исследований особую роль занимает проблема карьерного выбора (career decision-making) и вопросы карьерного продвижения и развития (Promoting Continuous Improvement in Delivering Career Resources and Services) (M. Palmer, J.P. Sampson, A. G. Watts).

Н.С. Пряжников полагает, что понятие карьеры в России чаще всего рассматривается как успех в какой-либо деятельности, но при этом в поле зрения попадает и негативный аспект в виде карьеризма [126, с.7].

К.А. Абульханова-Славская связывает понятие карьеры, профессионального развития, карьерных ориентаций с понятием жизненной позиции личности, под которой понимает выработанный личностью при данных определенных условиях способ своей общественной жизни, место в профессии, способ самовыражения [2, с.27]. При этом жизненная позиция включает ценности, реализованные отношения личности, систему идеалов, способы реализации данного психологического содержания, а также характер влияния данных образований на дальнейшую жизнь человека. Согласно данной исследовательнице, профессиональная сторона жизни человека происходит неотрывно от других ее сторон (личной, бытовой, семейной и т.д.).

Ф.Р. Филиппов определяет карьеру, как «продвижение человека по ступеням производственной, социальной, административной или иной иерархии» [161, с.262]. При этом факторами, влияющими на содержание и характер карьеры субъекта, согласно данному исследователю, являются:

1. Психологические факторы (включают способности личности, целеустремленность и волю);

2. Макроэкономические факторы (представляют собой господствующий тип общественно-экономических отношений);

3. Социальные факторы (включают те объективные возможности, которые предоставляет субъекту общество для построения карьеры).

А.К. Маркова приводит широкое и узкое понимание понятия «карьера» [88, с.123]. В широком смысле карьера рассматривается как профессиональное продвижение от выбора профессии к ее овладению, после чего происходит овладение профессиональным мастерством и творчеством. Результатом успешной карьеры в этом случае является профессионализм, достижение признанного профессионального статуса. В узком смысле карьера понимается как должностное продвижение, обеспечивающее профессиональное и социальное самоутверждение человека. Результатом карьеры в данном случае является достижение социально признанных стандартов профессии. По мнению А.К. Марковой, субъект может строить как профессиональную, так и должностную, карьеру, либо обе одновременно. При этом их эффективность у одного и того же человека может не совпадать, то есть субъект может быть профессионалом своего дела, но не занимать высокую должность, либо, наоборот, быть на хорошей должности, но не быть профессионалом.

Зарубежные исследователи трактуют понятие карьеры чаще в широком смысле, понимая под нею связанный с работой жизненный путь человека, разбитый на определенные промежутки [204].

Д. Сьюпер приводит следующее определение понятия карьеры. Это последовательная цепь событий в жизни человека, включая последовательность занятий и жизненных ролей, которая определяет общую направленность субъекта на саморазвитие, должностной рост в течение всей жизни. Карьера раскрывается только в мере ее осуществления субъектом и является уникальной для каждого отдельного человека [237, с.43].

К. МакДениэлз утверждает, что карьера представляет собой нечто большее, чем профессия или работа, это стиль жизни, включающий в себя последовательную смену профессиональной деятельности и различных видов деятельности в свободное время на протяжении всей жизни человека [223, с.32].

Н. Джисберс и И. Мур рассматривают понятие карьеры через процесс саморазвития субъекта в течение жизни через интеграцию ролей, окружения и событий в жизни человека [205, с.77].

Л. Хансен указывает, что карьера связана с последовательной цепью принятых решений и ситуаций выбора в сфере образования, работы и семьи, в результате которых происходит ролевая интеграция личности [207, с.26].

Д. Холл и Ф Мирвис вводят понятия «поливариативная карьера», подчеркивая сложный и динамичный характер карьерного пути, его неповторимость и уникальность, как отпечатки пальцев, для каждого субъекта. Поливариативная карьера включает анализ пиков и спадов карьерного роста, временные возвраты на предыдущий уровень, смену видов деятельности и мест работы и т.д. [206, с.272].

Б. Коллард с соавторами отмечает, что понятие карьеры можно рассматривать в двух аспектах:

1. Карьера как способность адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, даже когда обстоятельства являются обескураживающими или разрушительными [192, р.33].

2. Карьера как результат самопродвижения, самообеспечения (индивидуальное самоуправление карьерным ростом, подразумевающее способность брать на себя ответственность за собственную карьеру при сохранении приверженности к успеху организации) [192, р.34].

Д. Фокс приводит семь установок, которые свойственны субъекту, реализующему карьеру самопродвижения, и которые являются ключевыми для успешного построения карьеры:

1. «Я либо расту, либо падаю – среднего пути не бывает»;
2. «Хаотическая организация является отличным местом, чтобы учиться и приобретать новый опыт»;
3. «Я должен быть избирательным в том, чему я учусь»;
4. «Всегда можно согласовать и гармонизировать мои интересы, интересы организации и требования рынка»;
5. «Я должен получать удовольствие от собственного роста и развития»;
6. «Существует много различных путей и направлений для профессионального роста»;
7. «Я обладаю уникальными деловыми качествами» [198, с.62-64].

М. Савицкас приводит три основных параметра, влияющих на построение карьеры [233, с.54]:

1. Индивидуальные различия в личностных чертах;
2. Задачи развития и жизненная стратегия;
3. Личностно-профессиональная мотивация.

Кроме того, данный исследователь указывает на значимость личных идей, чувств и переживаний относительно самого себя, жизни и своей работы, которые не только определяют направления развития карьеры, но и являются регулятором поведения субъекта.

Е.В. Садон и Е.А. Могилевкин указывает на важность рассмотрения понятия карьеры с позиций компетентностного подхода. Они рассматривают карьерные компетенции, в структуре которых выделяют три компонента: когнитивный, мотивационный и личностный [138, с.30]. Когнитивный компонент представлен интеллектуальными компетенциями личности, к мотивационному компоненту относятся мотивация к карьере и карьерные ориентации, а к личностному компоненту – ответственность, личная и карьерная самоэффективность.

Таким образом, карьера в большинстве исследований рассматривается как динамичное явление, представляющее собой последовательную смену профессий, статусов, профессиональных и социальных ролей, видов работ и т.д. При этом в процессе карьеры происходит самореализация субъекта, его личностное и профессиональное развитие. При этом, как правило, выделяются четыре направления в понимании карьеры:

1. Карьера как жизненный путь и профессионализация (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Климов, К. МакДениэлз, Н.С. Пряжников);
2. Карьера как процесс профессионального развития, достижение высокого профессионального статуса и признания (А.К. Маркова);
3. Карьера как должностное продвижение в рамках организационной иерархии (Ф.Р. Филиппов, С.В. Шекшня);

4. Карьера как процесс саморазвития личности в целом, реализации личностного потенциала (Н. Джисберс, Е.А. Могилевкин, И. Мур, Е.В. Садон).

В данном исследовании карьера понимается как динамичный процесс организационного продвижения, в рамках которого происходит профессиональное и личностное развитие, а также самореализация личности.

При описании понятия карьеры большинство исследователей рассматривают вопросы ее классификации, стадий карьерного продвижения, а также личностных условий ее реализации.

В настоящее время выделение типов карьеры проводится по нескольким основаниям. Классификации карьеры предлагают А.Я. Кибанов, Р.Л. Кричевский, Е.Г. Молл, П. Синисало, Ю.В. Укке, Ф.Р. Филиппов, Ю.П. Хяюрюнен и др.. В таблице 1 приведены наиболее распространенные классификации.

**Таблица 1**

**Критерии и подходы к типологизации карьеры**

Критерий	Типы карьеры	Авторы
Характер динамики	Обычная карьера – прохождение всех основных стандартных этапов профессиональной жизни; Стабильная карьера – наличие постоянного места работы; Нестабильная карьера – добровольная или вынужденная смена мест работы, профессиональная переориентация; Комбинированная карьера – короткие периоды стабильности сменяются периодами безработицы или профессиональной переориентацией.	Ю.В. Укке, П. Синисало, Ю.П. Хяюрюнен
По сфере деятельности	Образовательная Трудовая Научная Политическая и др.	Ф.Р. Филиппов, О.В. Москаленко
По признаку индивидуальной профессионализации	Профессиональная карьера – профессиональная специализация в выбранной трудовой сфере Должностная карьера – изменение должностного статуса	А.Я. Кибанов, Е.В. Каштанова
По направленности	Вертикальная карьера – должностной рост Горизонтальная карьера – перемещение в другую функциональную область деятельности, может не сопровождаться должностным ростом Ступенчатая карьера – совмещает элементы вертикальной и горизонтальной карьеры Скрытая карьера – продвижение к ядру, руководству организации	А.Я. Кибанов, Е.В. Каштанова

Что касается этапов развития карьеры, то традиционно в психологии они выделяются согласно возрастному периоду и во многом совпадают со стадиями жизненного пути профессионала.

Так чаще всего выделяются три стадии развития профессионала (Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко, R.A. Noe): испытательная (до 30 лет); стабилизации (от 31 до 45 лет) и поддержания профессиональных навыков (после 45 лет).

Е.А. Климов дает более развернутую характеристику стадиям жизненного пути профессионала, выделяя следующие стадии: оптант (выбор профессии), адепт (освоение профессии), адаптант (адаптация к работе), интернал (успешное освоение основных профессиональных функций), мастер (опытный работник с индивидуальным неповторимым стилем деятельности), авторитет (к мастерству прибавляется общественное признание), наставник (человек, который обрастает учениками) [61].

G. Bohlander, S. Snell выделяют пять стадий карьерного развития:

1. Подготовка к работе (0-25 лет). Задача данной стадии заключается в построении профессионального образа Я, выборе профессии;
2. «Организационное вхождение» (18-25 лет). Поиск работы, начало трудовой деятельности в желаемой организации;
3. Ранняя карьера (25-40 лет) – освоение профессиональных умений, усвоение организационных норм и правил, повышение компетентности;
4. Средняя карьера (40-55 лет) – переоценка раннего периода карьеры и жизненных целей, постановка новых целей. В этот период субъект остается продуктивным в работе;
5. Поздняя карьера (старше 55 лет) – подготовка к эффективному выходу на пенсию при сохранении продуктивности и чувства собственного достоинства [187].

Обобщая результаты исследований, И.П. Лотова выделила четыре этапа развития профессиональной карьеры [84]:

1. Выбор карьеры (профессиональное, личностное и карьерное самоопределение). На этом этапе профессиональная карьера представляет собой неструктурированный, но эмоционально насыщенный образ.
2. Вхождение в должность и профессиональная адаптация. На данной стадии идет освоение пространственно-временной структуры образа будущей профессиональной карьеры.
3. Становление в должности, овладение ролью. Задача данного этапа – определение целей профессионального и должностного продвижения.
4. Оценивание результата профессиональной карьеры как лично-значимого новообразования, детерминированного собственной активностью.

Таким образом, анализ стадий карьерного развития позволяет заключить, что определение карьерных целей, планов, формирование образа будущей карьеры начинается еще задолго до начала профессиональной деятельности, которое дает старт карьерному продвижению, еще в процессе обучения в школе, когда обучающийся сталкивается с необходимостью планирования собственного будущего и выбора профессии.

Отдельным вопросом, который рассматривают многие исследователи, является вопрос о стратегиях карьерного продвижения. При этом многие авторы связывают их с проявлением общих жизненных стратегий личности (К.А. Абульханова-Славская, О.Ю. Переверзина, Ю.В. Синягин, О.Ю. Яковлева и др.). При этом все современные исследования базируются на понимании жизненной стратегии, разработанном К.А. Абульхановой-Славской.

Согласно данной исследовательнице, жизненная стратегия в широком смысле представляет собой «постоянное приведение в соответствие своей личности (ее особенностей) и характера и способа своей жизни, построение жизни сначала исходя из своих индивидуальных возможностей и данных, а затем с теми, которые вырабатываются в жизни. Стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности, в отстаивании главного ценой уступок в частном, в преодолении своей боязни потерь и в нахождении самого себя» [2, с.36]. При этом тремя признаками жизненной стратегии являются выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу-имею» и создание условий для самореализации, творческий поиск.

Ю.М. Резник выделил три жизненные стратегии [133]:

1. Стратегия жизненного благополучия (ориентация на обеспеченную всеми необходимыми благами, спокойную и размеренную жизнь). Данной стратегии соответствует модель жизненного поведения – жизнеобеспечение (приобретение и потребление благ).

2. Стратегия жизненного успеха (ориентация на восхождение личности к желаемой социальной, профессиональной, политической и пр. вершине жизни). Модель поведения – жизнестроительство, выражающаяся в активной, деятельной, насыщенной делами и событиями жизни.

3. Стратегия самореализации (ориентация на творческое изменение и преобразование жизни). Модель жизненного поведения – житнетворчество, выражающаяся в процессе создания (и воссоздания) новых условий и форм жизни, качественном обновлении жизни на ее определенной стадии (объектная сторона житнетворчества) и процессе развития и саморазвития личности как субъекта творчества, процессе самореализации в узком смысле слова (субъектная сторона).

В.Н. Маркин указывает, что основы жизненной стратегии закладываются еще в раннем детстве с формирующейся в семье и школе базовой культуре, картине мира, с мировоззрения [87, с.31].

На основе жизненных стратегий многие авторы пытаются выделить стратегии личностно-профессионального развития и карьерного продвижения (В.Н. Маркин, А.С. Мельничук, О.В. Москаленко).

В.Н. Маркин указывает, что индивидуальная жизненная стратегия является субъективным фактором, детерминирующим карьерное продвижение [87, с.28]. При этом данный исследователь подчеркивает, что в современном постиндустриальном обществе при построении карьеры на первый план выходит личностный компонент, причинами чего являются наукоемкость, информация и креативность. При этом автором подчеркивается тенденция стремление личности реализовать свое Я в деятельности, карьере, результатах труда.

Согласно О.В. Москаленко, на индивидуальную стратегию карьерного роста оказывают влияние жизненная позиция, ценности, ценностные ориентации и социальные установки личности [100, с.26].

А.С. Мельничук в структуре субъективной стратегии личностно-профессионального развития в образовании выделяет следующие блоки: целевой (образ желаемого результата), мотивационно-смысловой, прогностический (оценка вероятности достижения целей), содержательный (приоритетные направления развития), организационный (субъективная модель обучения), процессуально-временной, ресурсный [93].

А.П. Егоршин на основе анализа карьерных стратегий выделяет четыре модели карьеры [36, с.133]:

1. «Лестница»: работник продвигается по ступеням должностной иерархии, задерживаясь в каждой последующей должности не более 5 лет. С ростом квалификации он получает и очередное повышение.

2. «Трамплин»: работник практически всю трудовую жизнь (по 20-25 лет) занимает одну должность.

3. «Змея»: горизонтальное перемещение работника с одной должности на другую путем назначения, при этом время пребывания в очередной должности 1-2 года.

4. «Перепутье»: заключается в прохождении работников аттестации после определенного периода пребывания в должности, после чего принимается решение о его дальнейшей карьерной судьбе (понижение, повышение, оставление на данной должности).

Е.Г. Щелокова выделяет два направления в построении карьеры [177, с.11]:

1. «Карьера вверх»: выражается в стремлении к должностному продвижению, сопряжена с социально-прагматическими ценностями (материальное благополучие, престиж, достижение поставленных целей).
2. «Карьера вглубь»: ориентирована на саморазвитие, связана с самоанализом и рефлексией, сопряжена с духовно-нравственными ценностями (реализация духовных потребностей, креативность).

В целом анализ литературы позволяет выделить три основных подхода в выделении стратегий карьеры:

1. Процессуальный подход: стратегии карьеры выделяются, исходя из особенностей карьерного продвижения как процесса (последовательность смены должностей, длительность пребывания в той или иной должности и пр.) (А.П. Егоршин).
2. Содержательный подход: карьерные стратегии выделяются, исходя из содержательной стороны карьерного продвижения (чем человек занимается в процессе карьерного роста, особенности управленческой деятельности, развитие профессионализма) (И.В. Куколев, Т.И. Рыскова, Н.С. Слепцов).
3. Личностный подход: выделение стратегий карьеры, исходя из внутренней направленности личности, Я-концепции (А.Я. Кибанов, А.С. Мельничук, Е.Г. Щелокова).

Стратегия карьеры формируется, трансформируется в процессе планирования карьеры.

О.В. Москаленко отмечает, что начальный этап планирования карьеры приходится на профориентацию, увязанную с жизненными целями человека, и выбор профессии [100, с.25]. При этом в процесс такого планирования должен включать: формирование и саморазвитие личности как субъекта карьерного продвижения, определение типа личности и оптимальной модели карьеры, учет и развитие творческого потенциала, формирование способности к самоконтролю, развитие стрессоустойчивости [99, с.272].

Е.М. Громова, Д.И. Беркутова, Т.А. Горшкова определяют планирование карьеры как процесс создания плана поэтапного достижения карьерных целей с учетом закономерностей развития человека и особенностей его психики [27, с.113]. При этом признаками такого плана являются: определенность плана как образа в сознании, устойчивость, реалистичность, логическая обоснованность, внутренняя согласованность, моральная обоснованность, согласованность со склонностями личности [27, с.114]. Также данные исследователи подчеркивают близость понятий планирования карьеры и личной профессиональной перспективы.

И.А. Саховский подчеркивает связь планирования карьеры с профессиональной мотивацией, указывая, что планирование карьеры в школе должно быть ориентировано на формирование профессиональной направленности и готовности обучающихся к реализации личного профессионального плана [141, с.360].

Согласно Е.М. Громовой, Д.И. Беркутовой, Т.А. Горшковой план карьеры включает главную цель, цепь ближайших и отдаленных целей, пути и средства достижения целей, внутренние и внешние условия достижения целей, запасные варианты целей и пути их достижения [27, с.115].

И.П. Лотова предлагает следующий алгоритм планирования карьеры:

1. «Кто?» Характеристика профессиональной карьеры;
2. «Что?» Определение карьерных целей;



3. «Для чего?» Моделирование результатов карьерной деятельности;
4. «При каких условиях?» Условия и факторы развития карьеры;
5. «Как?» Необходимые знания, умения, навыки;
6. «Какими средствами?» Стратегические и тактические методы, приемы, способы;
7. «Предполагаемый результат» Прогнозирование [84].

Таким образом, карьера представляет собой должностное, ролевое и статусное продвижение субъекта, реализуемое в рамках профессиональной деятельности, в процессе которого происходит профессиональное и личностное развитие, а также самореализация личности. Начало карьеры, по одной из авторских позиций, совпадает с началом профессиональной деятельности, а по другой – с началом учебно-профессиональной деятельности. Для успешности карьерного продвижения важен процесс планирования карьеры, который необходимо начинать еще на этапе обучения в школе в рамках профориентационной деятельности, так как ведущими факторами карьеры являются удовлетворенность выбранной профессией и внутренняя согласованность личностно-профессиональной перспективы.

### **1.3. Карьерное самоопределение и его особенности в старшем школьном возрасте**

Проблема карьерного самоопределения является разработанной в зарубежных исследованиях, в отечественной психологии данный термин только вводится, но при этом увеличивается количество исследователей, которые указывают на необходимость изучения карьерного аспекта не только относительно профессиональной деятельности в целом, но и относительно вопросов, связанных с профессиональным самоопределением. Большинство авторов приходят к мнению о том, что понятие карьеры является шире понятий профессии, профессионального самоопределения (Б. Богищевич, А.Н. Демин, Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко, Н.С. Пряжников, А.Б. Седых, Д.Е. Сьюпер, К. Худзиковски и др.).

В зарубежной психологии проблему карьерного самоопределения изучают Л.С. Готтфредсон, Дж. Гринхаус, Р.А. Ноэ, Д.Е. Сьюпер, Л.С. Хансен, Д. Холл и др.

В отечественной психологии проблему карьерного самоопределения изучают А.Н. Демин, Е.А. Могилевкин, А.С. Новгородов, А.Б. Седых, В.К. Шаповалов. Те или иные аспекты карьерного самоопределения рассматривают К.А. Абульханова-Славская, Р.Л. Кричевский, Н.С. Пряжников и др.

Многие исследователи указывают, что карьерный рост и развитие профессионального пути личности детерминированы теми или иными аспектами самосознания и самоопределения (К.А. Абульханова-Славская, О.О. Богатырева, А.А. Бодалев, И.П. Лотова, Н.С. Пряжников, Д.Е. Сьюпер, Э. Шейн).

Так Д.Е. Сьюпер указывает, что основой карьерного продвижения является Я-концепция, склонности, мотивы и ценности, которые детерминируют карьерный выбор [238, с.510].

Н.С. Пряжников указывает, что основой построения карьеры личности является Я-концепция как относительно целостное образование, которое постепенно изменяется по мере взросления человека [127].

И.П. Лотова полагает, что на карьерное продвижение влияет система личностных смыслов, внутренние планы, при этом регулирующую роль выполняют мотивы личности [84, с.8].

А.А. Бодалев в своих исследованиях доказывает связь карьеры и смысло-жизненных ориентаций личности [151, с.222].

М. Амбреу, М. Пайшау и В. Лэнс указывают, что отношение к личному будущему создает мотивационное поле для развития карьеры [4, с 598].

Согласно Е.И. Головаха одной из причин несогласованности профессиональных планов и жизненных целей молодежи является наличие противоречий в ценностных ориентациях и отсутствие в их содержании профессиональной направленности [23].

Все это доказывает важность осуществления самоопределения относительно будущей и реализуемой карьеры.

Но прежде, чем дать определение карьерному самоопределению, необходимо разграничить данное понятие с понятием профессиональное самоопределение. Отметим, что понятие профессионального самоопределения широко используется в отечественной психологии, тогда как в зарубежной психологии все исследования базируются вокруг карьерного контекста.

Проблему профессионального самоопределения изучали многие отечественные исследователи: Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.С. Пряжников, А.А. Реан, И.С. Розум, С.Н. Чистякова и др.

В настоящее время проблему профессионального самоопределения изучают в нескольких аспектах. Наибольший интерес среди исследователей-психологов вызывает рассмотрение профессионального самоопределения как способа самореализации личности в рамках профессиональной деятельности (Абульханова-Славская К.А., Анциферова Л.И., Гинзбург М.Р., Рубинштейн С.Л.). Много исследований посвящено изучению особенностей профессионального самоопределения в подростковом возрасте (Божович Л.И., Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Реан А.А.). Ряд ученых рассматривают данное понятие в рамках вопросов, связанных с профотбором и профконсультированием (Гейжан Н.Ф., Головей Л.А., Гуревич К.М., Йовайша Л.А.; Пряжников Н.С.).

Профессиональное самоопределение – это деятельность человека, содержание которой зависит от этапа его развития как субъекта труда [61, с.8]. Таким содержанием является построение образа желаемого будущего, жизненной цели в сознании субъекта, особенности самосознания, осознания своих личностных качеств, их профессиональной значимости, овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками и т.д. Результатом профессионального самоопределения является готовность к выбору профессии.

Н.С. Пряжников определяет сущность профессионального самоопределения следующим образом: это «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [128, с.17]. При этом профессиональное самоопределение является частью карьеры.

Е.А. Климов указывает, что понятие профессиональное самоопределение может относиться не только к профессионалам, и показывать каким-образом работники с различным стажем стоят свой жизненный путь, но и к развивающемуся потенциальному субъекту труда [61, с.25].

В целом можно определить, что в понимании понятия профессионального самоопределения выделяются два основных подхода:

1. Трактовка профессионального самоопределения как процесса осуществления выбора профессии преимущественно в подростковом и юношеском возрасте (Кухарчук А.М., 2003; Сафин В.Ф., 1986 и др.);

2. Трактовка профессионального самоопределения как сложного длительного и динамического процесса развития субъекта, который занимает весь период трудовой деятельности. В данном случае изучаются этапы и стадии, которые проходит субъект в процессе профессионального самоопределения (возникновение профессиональных намерений, целей; осуществление профессионального выбора; профессиональное обучение; адаптация к профессии и месту работы; самореализация в трудовой деятельности). К данному подходу относятся исследования К.М. Гуревича, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева и др.

Как видно в профессиональное самоопределение включено все, что касается становления человека в профессии, от этапа ее выбора до достижения вершины профессионального развития и реализации себя в трудовой деятельности. При этом под профессией чаще всего понимается «необходимая для общества, социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития. Для конкретного человека профессия – это социально зафиксированная обществом область его возможных трудовых действий, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности, профессионально важные качества личности» (А.К. Маркова [88, с.10]). Профессия является источником существования и предоставляет возможности для самореализации личности.

Понятие карьеры шире, так как в сложившихся научных представлениях в карьеру включаются не только профессиональная деятельность, а также учебная (О.В. Москаленко, Ф.Р. Филиппов) и непрофессиональная деятельность (например, труд домохозяйки, карьера матерей, сезонных рабочих или досуговая деятельность) (Л. Валах, Д.М. Иванцевич, А.Я. Кибанов, А.А. Лобанов, Р.А. Янг). Кроме того, в карьеру включаются явления, не связанные с профессией: перемещение между организациями (Ф. Мирвис, Д. Холл), карьеризм (Н.С. Пряжников), жизненно-стилевые особенности (К. МакДениэлз), жизнь вне работы (А.Я. Кибанов), выполняемые субъектом роли, включая и не профессиональные (Д.Е. Сьюпер).

Так Н.С. Пряжников подчеркивает, что карьера представляет собой не только успешность профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни [128, с.136].

Кроме того, сохранение карьеры происходит даже в ситуации размывания профессиональной идентичности (Chudzikowski K. et al., [191]).

Таким образом, говоря о профессиональном самоопределении, следует иметь в виду становление и развитие человека как субъекта трудовой деятельности. Карьерный контекст выходит за пределы профессии и трудовой деятельности, включая жизненные притязания и планы, а также непрофессиональные стороны бытия. Профессия и работа выступают лишь одним из важнейших условий карьерного продвижения. Исходя из этого, можно заключить, что карьерное самоопределение имеет более широкое значение, чем профессиональное самоопределение.

В данном исследовании карьерное самоопределение понимается как психорефлексивная деятельность, направленная на поиск своего способа построения карьеры и создание ее образа, в которую включены ключевые личностные образования (ценности, мотивы, жизненные стратегии и т.д.).

Многие авторы доказывают, что образ карьеры формируется уже в юношеском возрасте. Так В.Н. Маркин указывает, что уже в старшем школьном возрасте закладываются глубинные детерминанты будущего карьерного поведения [87, с.34]. Подобной позиции придерживается и Д.Е. Стюрина, которая считает, что хотя фактически первый этап карьеры начинается с началом трудовой деятельности, «стартует» карьера значительно раньше, в период школьного обучения [156, с.34].

К.А. Абульханова-Славская указывает, что уже в подростковом возрасте в жизненных планах молодых людей выявляются ориентации на достижения, карьерный рост [2, с.36].

Ф. Ходкинсон подчеркивает важность осуществления карьерного самоопределения в старшем школьном возрасте, при этом он указывает, что возникновение мыслей о карьере, а также карьерных ориентаций является нормальным в этот возрастной период [213, с.4].

Исходя из этого, можно заключить, что карьерное самоопределение начинается задолго до начала карьеры, в старшем школьном возрасте.

А.Н. Демин и А.Б. Седых полагают, что карьерное самоопределение включает в себя мотивационные, рефлексивные и социально-сетевые компоненты. При этом к мотивационному компоненту относятся карьерные притязания, особенности планирования карьеры, готовность к мобильности и риску, отношение к труду и профессии. Рефлексивный компонент включает в себя профессиональную идентичность, переживание ненадежности своего настоящего и будущего, уровень самоофективности [33, с.120].

Согласно А.Е. Могилевкину и А.С. Новгородову в структуру мотивационного компонента карьерного самоопределения на ранних этапах карьеры входят карьерные ориентации, которые определяют успешность данного вида самоопределения [95, с.62].

В зарубежной психологии большинство исследовательских позиций относительно карьерного самоопределения и его структуры базируются на теории самоопределения Е.Л. Деси и Р.М. Руан [195]. В данной теории подчеркивается роль мотивации в самоопределении, формировании целей личности, а также выделяются три базовые потребности, которые поступательно удовлетворяются в течение всей жизни: потребность в компетенции, автономии и привязанности.

Т. Хилтон указывает, что карьерное самоопределение осуществляется посредством снижения диссонанса между представлениями о себе и мире [211, с.293].

К. Тэйлор и Дж Попма доказали, что эффективность карьерного самоопределения имеет отрицательные взаимосвязи с локусом контроля и профессиональной нерешительностью [240, с.18].

И. Гианакос показывает, что трудности в карьерном самоопределении с большей вероятностью возникают у молодых людей с размытой поло-ролевой идентичностью [200, с.135].

Л. Готтфредсон приводит теорию карьерного самоопределения, которая получила название «Теория ограничения и компромисса» [202, с.196]. Согласно данной концепции успешность карьерного самоопределения зависит от четырех показателей:

1. Когнитивное развитие (развитие познавательных способностей личности в онтогенезе);
2. Личностный рост (саморазвитие личности);
3. Ограничения (постепенный анализ карьерных и профессиональных альтернатив и отбрасывание ненужных):

4. Компромисс (признание внешних ограничений на профессиональный выбор).

Р. Лэнт указывает, что в процессе карьерного самоопределения необходимо выявить имеющиеся ресурсы, которые, во-первых, могли бы помочь достичь поставленной цели (социальные, финансовые), а, во-вторых, способствовали бы компенсации вероятностных барьеров карьерного продвижения [221, с43].

В целом можно отметить, что большинство авторов указывают на значимость мотивационного (Дж. Голланд, А.Н. Демин, Е.А. Могилевкин, Р. Райан, А.Б. Седых) и когнитивного (С.В. Жолудева, Ф. Парсонс, Т.Н. Рец, Т. Хилтон) компонента в структуре карьерного самоопределения.

В данном исследовании мы полагаем, что для карьерного самоопределения характерно наличие тех же элементов, что и для самоопределения в целом, только содержательно они относятся к будущей и реализуемой карьере. Поэтому в качестве таких элементов, опираясь на трактовку самоопределения А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко [75, с.238] можно выделить: карьерные цели и мотивы, карьерные ценности, отношение к карьере, знания о карьере и карьерных ролях, жизненные стратегии. Рассмотрим данные компоненты подробнее.

Карьерные цели. Важность четкого определения карьерных целей для успешности карьерного продвижения подчеркивается многими отечественными и зарубежными исследователями (Л. Валах, Ф. Вондрачек, Ч. Вудс, А.Д. Кибанов, А.Е. Могилевкин, А. Хирши, Р.А. Янг).

О.В. Москаленко указывает, что цель является причиной, по которой человек хотел бы иметь ту или иную работу, должность. При этом характер карьерных целей может быть самый разный от социально значимого до сугубо эгоистического [99, с.19].

А.Е. Могилевкин перечисляет возможные карьерные цели [95]:

- иметь работу или должность, соответствующую самооценке и тем самым приносящую моральное удовлетворение;
- иметь работу или должность, которые открывают новые возможности и способствуют саморазвитию;
- иметь работу или должность, которые носят творческий характер;
- иметь работу или должность, которые способствуют достижению независимости;
- иметь работу или должность, которые являются престижными, значимыми в глазах окружающих;
- иметь работу или должность, которые дают власть над людьми;
- иметь работу или должность, являющиеся высокооплачиваемыми или позволяющими получать дополнительный доход;
- иметь работу или должность, позволяющие продолжать активное обучение;
- иметь работу или должность, которые позволяют заниматься детьми и домашним хозяйством.

Многие авторы доказывают, что карьерные цели выделяются уже в подростковом возрасте.

Так в исследованиях Ш. Флеминга, Ч. Вудса и Ш. Баркина установлено, что свои карьерные цели может четко назвать половина опрошенных подростков [196, с.758].

А. Хирши и Ф. Вондрачек указывают, что развитие карьерных целей, адаптированных к себе и своим возможностям, является центральным компонентом подготовки карьеры у подростков. Проведя исследование на выборке швейцарских 8-классников (n=330), данные авторы установили, что обучающиеся все чаще адаптируют свои цели к требованиям среды [212, с.122].

Таким образом, карьерные цели отражают предполагаемый ее результат, а также являются причиной тех или иных карьерных решений.

Ценности и мотивы в карьере. Кроме целей, на построение плана карьеры и карьерного продвижения влияют и ценности субъекта (А.Л. Винокурова, Н.К. Грицкевич, А.В. Гычев, Л.И. Дементий, А.В. Жирикова, А.Г. Здравомыслов, Л.А. Коростылева, Ю.В. Овчинникова, С.И. Сотникова, В.А. Ядов).

Л.И. Дементий, А.В. Жирикова указывают, что ценности являются основой для формирования и предпочтения определенной стратегии построения карьеры, обуславливают выбор тех или иных карьерных ориентаций [32, с.10]. Данную взаимосвязь также доказали А.В. Гычев, Н.К. Грицкевич и Ю.В. Овчинникова [109].

А.Л. Винокурова и Л.А. Коростылева подчеркивают, что ценностные ориентации, определяемые ценностями личности, проходя через процесс индивидуального осознания и приобретая эмоциональную окрашенность, придают профессиональной деятельности и карьере личностный смысл [16, с.125]. Изучение карьерных ценностей подростков занимались Дж. Эшби, И. Скун, Р.А. Янг и др.

Дж. Эшби и И. Скун, проведя лонгитюдное исследование, доказали, что карьерные ценности подростков положительно коррелируют с их карьерными достижениями в будущем [183].

Таким образом, ценности являются важным компонентом карьерного самоопределения, обуславливая мотивационную и смысловую наполненность процесса планирования карьеры и карьерного продвижения.

Карьерные мотивы изучали А.Л. Винокурова, Л.А. Коростылева, Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко.

А.Л. Винокурова и Л.А. Коростылева указывают, что ценности определяют и мотивы карьерного продвижения [16, с.125]. Данной точки зрения придерживаются также Е.А. Могилевкин, Д. Макклелланд, Л.Г. Почебут, В.А. Чикер.

Большинство зарубежных теорий карьерной мотивации базируются на концепции М. Лондона, который включал в карьерную мотивацию три индивидуальных характеристики: карьерную идентичность (степень самоопределения в работе и организации), карьерную проницательность (инсайт) (степень понимания субъектом своих сильных и слабых сторон в карьере, понимания организационной ситуации, обладание четкой системой карьерных ценностей) и карьерную устойчивость (способность приспосабливаться к изменяющейся карьерной и организационной среде) [222, с.26]. При этом идентичность направляет поведение к достижению карьерных целей, проницательность придает карьере энергию и силу, а устойчивость отражает карьерную поведенческую стойкость.

Д. Макклелланд выделил три мотива в построении карьеры: мотив власти, мотив достижения, мотив причастности (стремление быть включенным в определенное профессиональное и социальное окружение) [85].

Большинство исследований мотивов будущей карьеры в подростковом и юношеском возрасте базируются вокруг изучения карьерных ориентаций (Л.Д. Бодерс, С.В. Жолудева, К.М.

О'Брайн, Л.М. Райни, Р.Е. Фассингер, А.В. Халудорова и др.). При этом в зарубежных исследованиях большое внимание уделяется влиянию родителей и гендерному аспекту карьерных ориентаций. В отечественных исследованиях изучается содержание и динамика карьерных ориентаций различных категорий молодых людей, а также подчеркивается важность психологического сопровождения процесса их формирования.

Цели, ценности и мотивы образуют карьерные ориентации и являются мотивационным компонентом карьерного самоопределения.

Кроме мотивации в процесс карьерного самоопределения включаются жизненные стратегии, которые отражаются в субъект-объектных ориентациях в жизненных ситуациях и составляют стратегический компонент карьерного самоопределения.

В данном исследовании используются модель субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях Е.Ю. Коржовой [66], согласно которой они характеризуют проявление субъектности человека и отражают общий способ бытия человека как участия в создании собственной жизни, жизнотворчестве [66, с.129]. Субъект – объектные ориентации включают такие показатели, как стремление к развитию – равновесию, трансситуационный локус контроля, трансситуационное освоение мира, трансситуационная подвижность – инертность.

Трансситуационная изменчивость характеризует широту и разнообразие значимых переживаний, значимость для личности различных жизненных изменений.

Трансситуативный локус контроля отражает позитивный – негативный оттенок отношения к жизненным событиям, изменениям и убежденность в своих возможностях влиять на них и справляться с ними.

Трансситуативная направленность освоения мира отражает то, на что ориентирован человек: на освоение внутреннего мира, работу над собой или на освоение и изменение внешнего мира.

Трансситуативная подвижность характеризует гибкость, готовность человека к новым жизненным ситуациям, к новым контактам.

Таким образом, субъект – объектные ориентации в жизненных ситуациях выражают особенности и способы взаимодействия человека с жизненными ситуациями, его активность и настрой в освоении мира, своей жизни и своего будущего. Исходя из этого, можно заключить, что данный показатель оказывает влияние на всю жизнедеятельность человека, включая и карьерное самоопределение, определяя активность, интенсивность и направленность данного процесса.

В результате внутреннего анализа карьерных ориентаций под влиянием субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях, обуславливающих поиск информации, связанной с карьерой, у человека формируются определенные знания и образы-представления о карьере.

В философском словаре дается следующее определение понятию знание: это селективная, упорядоченная, определенным способом (методом) полученная, в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная информация, имеющая социальное значение и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом [106, с.392].

Любое знание является результатом процесса познания. Согласно Ж. Пиаже, познание, осуществляемое посредством интеллекта, не является статической копией реальности, так как познавать объект, значит воздействовать на него динамически воспроизводить познаваемое. При этом с развитием познания знание субъекта об объекте становится все более

инвариантным по отношению к изменяющимся условиям опыта и позиции субъекта в отношении объекта [80, с.34].

Согласно данным, полученным Ш. Хезз-Бибер в исследовании, проведенном на 932 студентах колледжа, большинство обучающихся уже имеют сложившиеся представления о своей будущей карьере. Так девушки утверждали, что их карьера, как и у большинства женщин, будет не очень успешной, а заработная плата – не очень большой. Юноши же охотнее рассказывали о своих представлениях о будущей карьере, указывая на большие возможности и успех [210].

Согласно С.Ю. Ждановой, существует общее представление обучающихся о карьере. Большинство из них связывают карьеру с успешностью и достижениями в деятельности, работе. При этом многие опрошенные обучающиеся (n=120) указывают, что карьера сопровождается увеличением социального статуса и повышением профессиональной компетентности [39, с.103]. При этом образ будущего является у обучающихся размытым, нечетким.

И.А. Панкратова указывает, что образ карьеры является «способом регуляции жизненной и профессиональной активности личности посредством целеполагания, мотивообразования, смыслообразования, стимуляции и мобилизации». Также, по мнению данной исследовательницы, образ карьеры несет в себе функцию эмоционального подкрепления и планирования карьерного развития [116, с.101]. При этом под образом карьеры И.А. Панкратова понимает результат мыслительной деятельности, продуктом которой является представление личности о собственной карьере, включающее в себя карьерную цель, начальный, основной и рубежный этапы, пути и способы ее достижения и имеющее насыщенную эмоциональную окраску [115]. Это подчеркивает связь между представлениями о карьере с мотивационной и эмоциональной стороной процесса карьерного самоопределения.

В качестве эмоционального компонента карьерного самоопределения выступает эмоциональный фон и перспективная карьерная самооценка.

Связь знаний и отношений подчеркивает и В.Н. Панферов, указывая, что любой психический акт представляет собой единство гностических и аффективных процессов, знаний и отношения [118, с.91]. При этом любое явление психической и внешней реальности вызывает определенные переживания и подвергается субъективной оценке; сначала возникает отношение, а потом оценка [118, с.92].

По мнению Е.Д. Хомской, если речь заходит об отношении человека к окружающему миру и к самому себе, то есть к тому, что формируется в процессе самоопределения, то необходимо говорить об эмоциональном фоне как отражении данного отношения [166].

В случае карьерного самоопределения, говоря об эмоциональном фоне, мы имеем в виду те эмоции и чувства, которые обычно возникают у обучающегося в процессе внутренней и внешней познавательной работы над образом будущей карьеры и карьерным выбором.

К настоящему времени существуют исследования, которые указывают на необходимость оптимизации эмоционального фона обучающихся в рамках профессионального самоопределения (А.А. Муратова, О.Г. Тавстуха, Б.Г. Шукуева и др.). Многие исследователи рассматривают эмоциональный компонент образа карьеры (Е. Молл, И.А. Панкратова). Также изучаются эмоциональные факторы карьеры и образа карьеры (И.П. Лотова, Е.А. Могилевкин). Но исследований самого эмоционального фона недостаточно. Кроме того, недостаточно изучен эмоциональный фон в контексте карьерного самоопределения.

Наряду с эмоциональным фоном в процессе создания образа будущей карьеры происходит субъективная оценка данного образа. Так как в процессе данной оценке субъект



фактически оценивает самого себя и свою успешность, то целесообразно говорить о перспективной карьерной самооценке.

Большинство имеющихся исследований базируются вокруг самооценки успешности уже осуществляемого карьерного роста, карьерной компетентности (Е.А. Могилевкин, Е. Молл, Т.Ю. Тодышева), тогда как перспективная карьерная самооценка, направленная на оценку образа будущей карьеры мало изучена.

В деятельностном плане карьерное самоопределение, как и самоопределение в целом, осуществляется в виде рефлексии, а также внешней познавательной деятельности.

Таким образом, карьерное самоопределение представляет собой психорефлексивную деятельность, направленную на поиск своего способа построения карьеры и создание ее образа, в которую включены ключевые личностные образования (ценности, мотивы, жизненные стратегии и т.д.). При этом в структуре карьерного самоопределения можно выделить мотивационный, стратегический, когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Мотивационный представлен карьерными ориентациями (карьерными целями, ценностями и мотивами), стратегический включает субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях, когнитивный компонент представлен знаниями и образами-представлениями о будущей карьере, эмоциональный включает эмоциональный фон и перспективную карьерную самооценку. Деятельностный компонент выражается в рефлексии и познавательной деятельности.

#### **1.4. Интерактивное обучение как форма психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения обучающихся**

Понятие «сопровождение» все чаще используется в психологической и педагогической практике. При этом сопровождение большинство авторов понимают в двух аспектах. В широком смысле сопровождение предстает как целостный и непрерывный процесс анализа, изучения, формирования, развития и коррекции субъектов труда, субъектов образовательного процесса [28, с.1]. В этом случае сопровождение реализуется в рамках профессиональной деятельности психолога и направлено на создание благоприятных социально-психологических условий для успешного обучения и развития человека в ситуации учебного взаимодействия.

В более узком смысле сопровождение рассматривается как процесс, ориентированный на поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе своего функционирования и развития возникают трудности психологического характера. В этом случае психологическое сопровождение осуществляется в виде оказания помощи субъекту развития в решении возникших проблем [10, с.35].

В целом большинство исследователей под сопровождением понимают систему профессиональной деятельности психолога, которая реализуется в рамках психологической службы учебного заведения (Бережнова Л.Н., Семикин В.В., Хоменко И.А., 2004, с.1-4; Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В., 2005 и др.).

Многие исследователи рассматривают вопрос о направлениях психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении. Так Н.Б. Парфенова выделяет два основных направления [119, с.19]:

1. Сопровождение профессионально-личностного развития обучающихся (отношение к учебной и будущей профессиональной деятельности, к учебным предметам и учителям,

осознание сформированных в ходе обучения компетенций); оценка профессиональной компетентности учителей и преподавателей; повышение творческой активности обучающихся в учебной и досуговой деятельности;

2. Сопровождение по вопросам психологического здоровья обучающихся.

И.В. Дубровина отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение в средней школе осуществляется в рамках работы психологической службы, и включает реализацию двух основных направлений в деятельности психолога [130, с.24]:

1. Актуальное направление (решение злободневных проблем, связанных с воспитательной деятельностью, проблемами с успеваемостью, нарушениями в поведении, общении и личностном становлении школьников):

2. Перспективное направление (ориентация на долгосрочное развитие личности и индивидуальности школьника, формирование его психологической готовности к сознательной жизни в обществе).

Кроме того, необходимо отметить, что задачи деятельности психологической службы в школе варьируются в зависимости от возраста обучающихся, на которых направлено психолого-педагогическое сопровождение.

Для старшеклассников наиболее актуальной проблемой является проблема профессионального самоопределения, в основе которой лежат следующие противоречия (Головей Л.А., 1999 [25]; Регуш Л.А., 2006 [132]):

- между знанием себя, своих способностей и возможностей и уровнем притязаний, желаниями, не соответствующими имеющимся возможностям;
- между сложившейся у старшеклассника моделью мира и реальностью;
- между представлениями о перспективах развития общества и том типе общества, в котором хотелось бы жить;
- между ориентацией на успех, карьеру, работу и возможностями реализации этих ориентаций.

Н.И. Медведева особо подчеркивает актуальность психолого-педагогического сопровождения обучающихся юношеского возраста в современной России, так как сложившаяся напряженная социально-политическая ситуация выступает значительным стрессогенным фактором, подрывающим психологическую безопасность молодежи. В этих условиях важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения является содействие в личностном и профессиональном развитии субъекта образовательного процесса, способного преодолевать жизненные трудности и обладающего ответственным отношением к своей жизни и будущему [92, с.237].

Так О.Б. Ильина указывает на недостаточную осведомленность обучающихся по вопросам, касающихся выбора будущей профессии. По результатам проведенного ею исследования, большинство старшеклассников обладают недостаточным объемом знаний относительно содержания труда в различных профессиях, профессионально важных качествах и противопоказаниях к выполнению той или иной профессиональной деятельности [55, с.258]. Также О.Б. Ильина подчеркивает несовершенство профориентационных работ, проводимых в учебных заведениях, что приводит к необходимости разработки и осуществления новых форм психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения молодежи.

Подобные данные получены и О.В. Закревской. Согласно проведенному ею исследованию, 55% обучающихся не готовы принять на себя ответственность и сделать профессиональный выбор [46, с.660].

В настоящее время проводятся различные виды профориентационной работы со старшеклассниками.

На базе высших учебных заведений организуются различные лекции, семинары, мастер-классы. Примером этого являются просветительско-образовательные проекты – «Профессиональная среда», «Университетские субботы» (г. Москва, 2013г.).

Многие исследователи и практические психологи подчеркивают важность консультационной работы со старшеклассниками. Так сотрудники образовательной психологической службы WIGAN MBC (Англия), специализирующиеся по работе со старшеклассниками (Э. Силк, В. Рэнкин, Х. Фэлстон и др.) указывают, что консультирование является оптимальным методом для определения проблемы обучающегося и ее глубокого анализа, нахождения совместных путей ее решения, позитивного изменения сложившейся ситуации [180]. Организация консультаций психологов совместно с обучающимися, их родителями и учителями, по данным указанных психологов, позволяют осуществить профессионально ориентированную дискуссию, обменяться опытом и повысить мотивацию старшеклассников к изменению, в том числе в сфере профессионального самоопределения.

Существуют разработки курсов и программ, реализуемых на базе школ, в основе которых лежат такие методы работы со старшеклассниками, как просветительские методы (беседы, мозговой штурм, походы на предприятия), психодиагностические методы (беседы, интервью, опросники, тесты), методы морально-эмоциональной поддержки (группы общения, индивидуальные и групповые консультации), методы формирования навыков действия (игры, конкурсы) и методы индивидуальной работы с обучающимся (профконсультирование) [46, с.660].

В ряде европейских стран в школах вводятся специальные подразделения, занимающиеся только психолого-педагогическим сопровождением карьерного самоопределения. Примером может служить Чехия, в которой с 2005 года такие отделы введены и в них работают школьные консультанты по вопросам планирования карьеры [189, с.14].

Э. Хансен полагает, что основная задача профориентационной работы заключается в информировании о карьере, то есть сообщении старшекласснику сведений, необходимых для планирования своего профессионального будущего [208, с.355]. К данным сведениям относится информация о профессиях, профессионально важных качествах, умениях, о возможностях карьерного роста и обучения, а также о потребностях рынка труда и учебных заведениях профессионального образования. Кроме того, согласно данному исследователю, важно проводить развивающие программы для молодежи, целью которых является обучение навыкам планирования собственной карьеры. При этом в качестве ведущих методов работы со старшеклассниками могут выступать такие, как взаимодействие с кадровыми структурами предприятий, использование методов самопомощи с учетом возможностей современных информационных и коммуникативных технологий, тесное сотрудничество с профессиональными ассоциациями и высшими учебными заведениями. Также значительная роль отводится непрерывному образованию профконсультанта, который помимо владения необходимыми знаниями, умениями и навыками, должен разбираться в ситуации в стране и рынке труда.

На необходимость непрерывного профессионального развития консультанта указывает и директор Европейского центра развития профессионального образования А. Булгарелли,

выделяя три группы специалистов, которые могут осуществлять профориентационную деятельность: психологи, учителя и администраторы рынка труда [189]. Кроме этого, она указывает на то, что любая профориентационная деятельность должна быть четко ориентирована на определенную возрастную группу. При этом при построении учебного «маршрута» психолого-педагогического сопровождения процесса карьерного самоопределения необходимо опираться на национальную политику и ее интересы.

М. Дебон с соавторами приводит цели обучения старшеклассников навыкам планирования карьеры [194, с.16]:

- самопознание и самоизменение;
- понимание возможностей, которые предоставляются в сфере профессионального образования и последующей работы;
- получение информации об экономических изменениях, которые влияют на рынок труда;
- изучение стереотипных представлений о содержании труда в различных профессиях;
- понимание важности непрерывного образования.

Данные авторы подчеркивают необходимость участия ребенка в профориентационной деятельности с раннего детства, основной базой которой должна являться начальная и средняя школа. При этом обучение навыкам планирования карьеры должны быть включены в программы личностного и социального развития, и учитывать гендерные особенности, культурные традиции и иные потребности субъектов карьерного самоопределения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему профессиональной деятельности психолога, реализуемую в рамках психологической службы учебного заведения, и направленную на диагностику, развитие, коррекцию субъектов образовательного процесса. Направления психолого-педагогического сопровождения старшеклассников ориентированы на содействие в решении наиболее актуальных для данного возрастного периода проблем: карьерного самоопределения, формирование собственной индивидуальности и идентичности, подготовка к самостоятельной жизни во время обучения в вузе и пр.

Существуют различные формы работы психолога со старшеклассниками в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса карьерного самоопределения, основными направлениями которой чаще всего являются информационное, диагностическое и развивающее. В рамках информационного направления проводятся мероприятия, направленные на предоставление обучающимся информации о профессиях, требованиях к квалификации и профессионально важным качествам специалиста, а также особенностях рынка труда. Основными методами работы при этом являются лекции, беседы, семинары. Диагностическое направление включает выявление у старшеклассников уровня развития и выраженности профессионально важных качеств и способностей. Методами работы в данном случае являются тестирование, анкетирование, методы опроса. Развивающее направление заключается в выработке умений по планированию собственной карьеры. В данном случае используются методы индивидуального и группового консультирования, методы психологического тренинга и др.

Но, несмотря на многообразие направлений и методов работы, чаще всего отсутствует комплексность воздействия на обучающихся, что значительно снижает эффективность профориентации. К тому же большинство консультантов (психологов, учителей) уделяют мало внимания личностному росту старшеклассников, развитию у них качеств, являющихся профессионально значимыми и повышающими их конкурентоспособность и личностную

зрелость. Все это создает необходимость в разработке новых программ комплексного психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников, основанных на применении новых инновационных методов обучающего и развивающего воздействия.

Психолого-педагогическое сопровождение карьерного самоопределения старшеклассников представляет собой сложный процесс комплексного воздействия не только на обучающегося, но и на его ближайшее окружение, прежде всего, родителей. Эффективность данного процесса достигается реализацией трех основных направлений:

1. Образовательное направление (проводится работа над вопросами, связанными с выбором карьеры, планированием карьеры). Цель - повышение качества знаний, обучающихся о работе в различных сферах, рынке труда, возможностях и трудностях карьерного продвижения.

2. Диагностическое направление (диагностика личностных качеств, способностей, карьерных интересов и склонностей): тестирование

3. Развивающее направление (блок упражнений, направленных на личностное развитие обучающегося, на формирование личностных предпосылок успешного построения карьеры, конкурентоспособности - уверенности в себе, адекватной самооценки, коммуникабельности, способности к самоанализу и т.д.)

Отметим, что для более успешной реализации данных направлений предпочтительнее использовать групповые формы работы и интерактивные методы обучения, подразумевающие активность и взаимодействие обучающихся.

На важность использования методов интерактивного обучения и его эффективность в процессе обучения указывают многие отечественные и зарубежные исследователи. Среди них Е. Ав-Рон, К. Адамс, Ю.В. Гущин, Е. Кин-Ринехарт, М.А. Косолапова, Е.В. Сидоренко, С.Б. Ступина, Т. Рейнольдс и др.

В зарубежной психологии и педагогике интерактивное обучение понимается, прежде всего, как обучение посредством использования современных информационных и коммуникативных технологий и персонального компьютера (Adams K., 2002; Gee J, 2003; Tapscott D., 1998). В данном аспекте интерактивное обучение позволяет расширить коммуникативные возможности в образовательном процессе, перейти от собственно монологических форм общения к открытым диалогам, когда любой обучающийся может выразить свое мнение посредством использования технических средств [107, с.27]. Кроме того, организация дистанционного обучения позволяет расширить возможности осуществления самостоятельной работы обучающимися, а также создать особую обучающую среду, когда сами старшеклассники могут помогать друг другу, используя элементы взаимообучения [107, с.28].

В отечественной психологии и педагогике под интерактивным обучением понимается специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [67, с.6]. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта [30, с.2].

Согласно С.Б. Ступиной интерактивное обучение является эффективным, так как позволяет [155, с.22]:

- Повысить интенсивность процесса запоминания, усвоения и творческого применения знаний;
- Повысить мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем;
- Обеспечить раскрытие новых возможностей у обучающихся;
- Изменять окружающую действительность

Ю.В. Гушин отмечает, что активное обучение способствует формированию следующих личностных способностей [30, с.3]:

- способность адаптироваться в группе;
- умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией;
- готовность принять на себя ответственность за деятельность группы;
- способность выдвигать и формулировать идеи, проекты;
- готовность идти на оправданный риск и принимать нестандартные решения;
- умение избегать повторения ошибок и просчетов;
- способность ясно и убедительно излагать свои мысли, быть немногословным, но понятным;
- способность предвидеть последствия предпринимаемых шагов;
- умение эффективно управлять своей деятельностью и временем.

Б. Синклейр указывает на то, что интерактивное обучение способствует развитию у обучающихся самостоятельности, независимости, уверенности в собственной компетентности [236, с.34].

Наиболее эффективными интерактивными обучающими методами, по мнению большинства исследователей, являются дискуссия, тренинг, ролевая и деловая игра, кейс-метод, метод проектов.

Дискуссия – это метод обучения, основанный на организации совместного обсуждения, вследствие чего происходит совместный обмен знаниями, мнениями, идеями по какому-либо вопросу, проблеме.

Дискуссионный метод помогает решать следующие задачи [155, с.26]:

- обучение участников анализу реальных ситуаций, а также формирование навыков отделения важного от второстепенного и формулирования проблемы;
- моделирование особо сложных ситуаций, когда даже самый способный специалист не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы;
- демонстрация, характерная для большинства проблем многозначности возможных решений.

С. Брукфилд и П. Штефен указывает, что дискуссия является эффективным и полезным методом обучения, так как:

- повышает осведомленность обучающихся и их толерантность к сложному и двусмысленному материалу;
- помогает обучающимся выявлять и исследовать свои гипотезы;

- развивает навыки эффективного слушания;
- увеличивает интеллектуальную гибкость;
- учить уважать и использовать мнение и опыт других людей;
- развивает навыки и привычки взаимного обучения [188, с.51].

В. МакКичи приводит данные, доказывающие, что дискуссия эффективна только при проведении в малых группах. В этом случае обучающиеся могут овладеть новым материалом даже без участия учителя. При этом дискуссия выступает фактором, повышающим их мотивацию к обучению, любопытство и интерес. Также данный исследователь приводит личностные барьеры к эффективности дискуссии. Среди них: пассивность обучающихся, берущих на себя роль сторонних наблюдателей; боязнь критики со стороны других и боязнь выглядеть глупо; подталкивание к принятию решения прежде, чем были высказаны все альтернативные варианты действий; попытки найти ответ, который с позиции обучающихся, хочет услышать учитель, а не исследовать проблему и оценивать имеющиеся возможности для ее решения [224].

М.А. Курьянов приводит этапы проведения дискуссии [77, с.48]:

1. Вступительный этап («завязка») заключается в организации проблемной ситуации, посредством сообщения участникам противоречивых качеств, особенностей, сведений, которым умышленно не дается оценка;
2. Второй этап – высказывание студентами своих точек зрения по данному спорному вопросу, которые содержат оценку ими полученной информации;
3. Обсуждение и выделение ошибочных позиций, их критический анализ;
4. Определение правильных позиций, их критический анализ и отбор.

Видами дискуссии являются: круглый стол; дебаты; эстафета; аквариум; вертушка; панельная дискуссия; форум-обсуждение; симпозиум; снежный ком; quadro; приоритеты; круги; на линии огня; идейная карусель; позиции; мозговой штурм [41].

А. Граша предлагает использовать построение когнитивных карт для повышения эффективности дискуссии [203, с.127]. Это могут быть блок-схемы, диаграммы в виде деревьев, графики и иные другие двухмерные и трехмерные представления материала. При этом перед графическим отображением материала необходимо составить список основных понятий и терминов. Эффективность когнитивных карт заключается в том, что они помогают установить связи между структурными элементами материала.

Тренинг – метод интерактивного обучения, направленный на формирование знаний, умений, навыков, социальных установок, моделей поведения. Данный метод позволяет моделировать различные ситуации, а затем проигрывать различные варианты их решения, проявляя те или иные особенности своей личности и поведения.

При разработке тренинга необходимо [145, с.23]:

1. Разработать четкую концепцию тренинга;
2. Создать клиентские технологии (алгоритмы действия для участников, которые они могут усвоить и унести с собой);
3. Создать тренерские технологии (конструирование процедур, упражнений, модулей);

4. Создать тренерский имидж (процессы самопрезентации тренера и маркетинга программы).

Так как тренинг предполагает достаточно высокую откровенность участников, тренер должен уметь создать соответствующую атмосферу доверия, расположить участников к себе, снизить у них страх перед психологической работой.

Е.В. Сидоренко приводит основные черты, которыми должен обладать тренер [145]:

1. Энергия (потенциальная сила), которой тренер должен заряжать участников;
2. Информированность (тренер должен быть сведущим еще во многих вопросах, кроме психологии);
3. Властность, сочетаемая с чувством юмора (инструкции тренера должны беспрекословно выполняться);
4. Остроумие (так как тренинг является достаточно серьезным обучающим методом, основывается на глубокой рефлексии, то для тренера очень важно уметь разбавить его удачной шуткой, добавить в него жизнерадостности);
5. Харизматичность (участники должны хотеть смотреть на тренера, слушать, что он говорит);
6. Опыт (тренер должен иметь достаточный опыт ведения практической, в частности тренинговой деятельности).

В.П. Захаров и Н.Ю. Хрящева указывают, что тренер должен обладать следующими личностными чертами [47, с.44]:

1. Человеческая порядочность, нравственность, духовность, человечность;
2. Ответственность. Тренер несет ответственность за все, что происходит в группе, за изменения, происходящие в личности участников. Тренер должен быть социально зрелым, чтобы понимать то, что происходит как с группой в целом, так и с отдельными участниками;
3. Самообладание. Тренер не должен быть суетливым, реагировать импульсивно, что может приводить к ошибочным выводам. Тренер должен контролировать свои эмоции, не проявлять агрессию по отношению к участникам;
4. Терпеливость. Тренер должен уметь выслушать, выждать, когда группа созреет к переходу на следующий шаг, не спешить высказывать свое мнение;
5. Развитые интеллектуальные качества такие, как внимательность и оперативная память. В ходе тренинга, ведущему приходится удерживать в памяти большое количество информации, исходящей от участников тренинга. Поэтому важно уметь удерживать в памяти получаемую информацию и оперировать ею в процессе всего обсуждения;
6. Адекватная самооценка. В ходе взаимодействия с группой, тренер раскрывается перед ней, а участники пристально наблюдают за ним и даже перенимают некоторые модели поведения. Поэтому тренер должен демонстрировать уверенность в себе, основанную на адекватной самооценке собственной личности;
7. Социальная чувствительность. Тренер должен чувствовать других людей, их состояния, эмоции, он должен обладать развитой эмпатией как по отношению к каждому участнику в отдельности, так и по отношению к групповой динамике в целом;
8. Реактивность и гибкость. Тренер должен быть все время настороже, все его внимание должно быть обращено на группу, при этом в зависимости от происходящего необходимо изменять собственное поведение;



9. Лаконичность, немногословность. Тренер должен стараться говорить поменьше, чтобы не навязывать своих мнений, установок, стереотипов.

Следует избегать негативного влияния личности тренера на группу в виде навязывания своих установок. Для этого необходимо [104, с.6]:

- Сохранять аутентичность, то есть оставаться во время тренинговой работы самим собой, использовать только те техники и приемы, в которых тренер уверен;
- Полностью принимать личность участников, без желания что-либо в них изменить;
- Избегать прямых оценок в своих высказываниях, особенно касающихся качеств личности участников тренинга. Тренер должен стремиться создать такие условия, в которых участник сам сможет оценить свои качества, личность.

В основу тренинговых упражнений положены психотерапевтические техники (когнитивные техники, техники гештальт-терапии, арт-терапии и др.), поэтому тренер должен обладать достаточным уровнем знаний в области их применения.

Особое внимание следует уделить эмоциональному состоянию тренера в процессе работы. Так как прорабатываются глубинные психологические структуры, это может вызвать бурную эмоциональную реакцию не только у участников, но и у самого тренера. Кроме того, тренер может натолкнуться на негативную эмоциональную реакцию со стороны слушателей, связанную с их сопротивлением к процессу психологического анализа. В связи с этим рекомендуется прибегать к техникам работы над чувствами [173]:

1. Поддержание эмоционального фона в состоянии, оптимальном для тренинговой работы. Тренеру необходимо замечать происходящие в группе процессы, но не озвучивать увиденное, а просто изменять стратегию поведения, выбирать другие, более приемлемые для участников техники и упражнения;

2. Если возникшее чувство выражено сильно, можно попытаться нейтрализовать его. Так в случае безразличия участников, можно дать какие-нибудь подвижные веселые задания;

3. Можно воспользоваться приемом рационализации, который выражается в беседе тренера с участником, демонстрирующим сильные эмоциональные переживания, в результате которой тренер может понять причину таких волнений и выработать стратегию их преодоления;

4. Наблюдение за развитием и трансформацией чувств. Главная задача тренинга – работа над чувствами, их осознание. Поэтому не всегда тренеру следует вмешиваться, а необходимо лишь наблюдать, как переживаемые чувства протекают и трансформируются в иные, более конструктивные.

В самом начале тренинга участникам зачитываются правила, которые необходимо выполнять на протяжении всех занятий [15]:

1. Правило «Здесь и теперь» (предметом для анализа в тренинге является происходящее в группе в данный момент, здесь и теперь);

2. Правило «Искренность и открытость» (участникам запрещается лицемерить, лгать, чем откровеннее они будут, тем большую пользу получают от рефлексивного анализа);

3. Правило «Принцип Я» (внимание участников должно быть сосредоточено на процессах, происходящих внутри их самих, то есть на процессах самоанализа, самопознания);

4. Правило «активность» (участники должны принимать участие во всех упражнениях, пассивно сидеть не рекомендуется);

5. Правило «Конфиденциальность» (все что происходит и говорится во время тренинга запрещено выносить вовне, рассказывать кому-либо, не принимающему участие в тренинге).

Кроме указанных правил, ведущий может установить и дополнительные правила:

1. Выслушивая других, получая обратную связь, не пытайтесь оправдываться, объяснять свои действия, лучше уточняйте получаемую информацию, расспрашивайте других участников, чтобы полученная информация была более полной и подробной;

2. Если вы говорите о других участниках, их поведении, личностных особенностей, будьте как можно более конкретными и ни в коем случае не переходите на оценки и не навешивайте ярлыки;

3. В любой момент тренинговой работы при необходимости вы можете попросить помощи у других участников группы, попросить их обсудить с вами возникшую проблему, противоречие;

4. Во время обсуждения старайтесь не отвлекаться от рассматриваемых вопросов, не уходите в общие темы и рассуждения;

5. Для большего терапевтического эффекта от тренинга старайтесь не скрывать собственных чувств и эмоций, будьте предельно откровенны;

6. Старайтесь не группироваться по парам, в случае заданий, требующих объединения в мелкие подгруппы, работайте каждый раз с разными участниками;

7. Не перекладывайте ответственность на других, выполняйте все задания добросовестно, не ждите пока кто-нибудь другой примет ответственность на себя. Помните, что каждый из вас несет ответственность, как за свои решения, так и за решения принятые группой в целом;

8. Помните, что мнение каждого из вас имеет право на существование, прислушивайтесь к чужим мнениям и не навязывайте своего. Ваше общение должно быть партнерским;

9. Говорите только от своего имени, недопустимо выражать свои мысли в безличной форме или ссылаться на «большинство».

Ролевая игра – это метод интерактивного обучения, при реализации которого обучающимся предлагается проиграть роль «другого» человека, различные проблемные ситуации.

Согласно М.А. Курьянову, метод ролевой игры наиболее эффективен при решении отдельных, достаточно сложных управленческих, экономических, политических задач, оптимальное решение которых не может быть достигнуто формализованными методами. Решение подобной задачи является результатом компромисса между несколькими участниками, интересы которых не идентичны [77, с.19].

А. Блатнер указывает, что ролевая игра является эффективным методом для развития инициативности, коммуникативных умений, навыков самостоятельного решения проблем и кооперации, также повышения уровня самосознания [186, с.221].

Проигрывание определенной сценарием роли, отождествление (идентификация) с ней помогает обучающемуся [150, с.20]:

1. Обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в личностных и профессионально значимых ситуациях;

2. Установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению;

3. Пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных ситуациях.

По данным западных исследователей (Carr G.A., Flynn R.M., 1993; Kase-Polisini, J., Spector, B., 1992; Aubusson P., Fogwill S., Bart R., Perkovic L., 1997; Oberle A.P., 2004) ролевая игра способствует:

- созданию, моделированию реальности;
- развитию навыков взаимодействия и кооперации;
- включенности пассивных или застенчивых студентов в общую деятельность;
- повышению уверенности в себе;
- улучшению настроения и оптимизма.

Д. Крациун дополняет этот список, указывая, что метод ролевой игры развивает житейскую интуицию, понимание абстрактных явлений и мотивацию к обучению [193, с.177].

Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова указывают, что для успешной разработки и проведения ролевой игры необходимо учитывать следующие принципы [114, с.36]:

1. Игра должна быть значимой для участников, затрагивать актуальные для них проблемы;
2. Подбор проигрываемой ситуации должен быть обусловлен возможностью ее решения за одно занятие;
3. Важно правильно подобрать роли для участников.

Деловая игра – это метод интерактивного обучения, который заключается в моделировании предметного и социального содержания какой-либо профессиональной деятельности, а также формальных и неформальных межличностных отношений, характерных для данного вида практики.

Деловая игра представляет собой моделирование реальных ситуаций и проблем, которые могут возникнуть в производственной практике.

Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова приводят виды деловых игр [114, с.48]:

- тематические деловые игры (связаны с определенной темой учебного плана);
- сквозные деловые игры (охватывают несколько тем учебного курса, но проигрываются на одном материале);
- предметные комплексы деловых игр (создаются, если тематику учебного курса необходимо изучать в разных направлениях);
- межпредметные комплексы деловых игр (создаются в случае, когда материал из различных учебных дисциплин связывается в одну игру).

М.В. Смагина приводит принципы, лежащие в основе создания деловых игр [150]:

1. Деловая игра является средством развития творческого и профессионального мышления, способности к анализу производственных ситуаций, а также к постановке, решению поставленных производственных задач;

2. Предметным содержанием деловой игры является имитация конкретных условий деятельности, ее динамики, характера производственных отношений;

3. Деловая игра проводится как совместная деятельность участников, в ходе которой ставятся профессионально значимые цели, достигаемые в процессе подготовки и принятия индивидуальных и групповых решений;

4. Организация совместной деятельности участников игры осуществляется с помощью общения (диалог, мультидиалог).

Дж. МакШерри и С. Джонс приводят варианты деловых игр, которые можно использовать в процессе обучения:

- Игры на запоминание (обучающимся предлагается что-нибудь запомнить, а потом воспроизвести);

- Карточные игры (обучающиеся работают в малых группах; каждой группе выдаются карточки с необходимым материалом);

- «10 вопросов» (обучающимся показывается какой-нибудь стимульный материал, например, картинка, затем они должны сформулировать к ней 10 вопросов);

- «Разрежь и склей» (обучающимся предлагается материал в виде текста, таблиц и пр.; их задача организовать данный материал в соответствии с поставленной задачей; при этом они могут вырезать фрагменты, склеивать нужные части. Примером такой игры может служить создание коллажа);

- Изучение и презентация научного (учебного) материала (обучающиеся сначала читают, изучают нужный материал, а потом готовят презентацию);

- Научная игра (обучающиеся подготавливают небольшую сценку на определенную научную тему, например научная конференция, история исследований, истории из жизни ученых и пр.

- Радио комментарий (индивидуально или по подгруппам обучающиеся планируют беседу, интервью на определенную тему);

- Эксперименты и исследования (индивидуальное или групповое исследование, эксперимент);

- Интерактивное совместное решение проблем (симуляторы встреч, дебатов, интернет-конференций [225, с.74].

Кейс-метод – это метод интерактивного обучения, который заключается в описании какой-либо реально существующей ситуации. Метод применяется в малых группах. Участникам ставится цель собрать кейс на какую-либо проблему, для выполнения которой они должны осуществить исследовательскую и аналитическую деятельность.

Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова приводят примерную структуру кейса [114, с.94]:

- определение того раздела курса, которому посвящена ситуация;

- формулирование целей и задач;

- определение проблемной ситуации, формулировка проблемы;

- создание и описание ситуации;

В основе создания кейса лежит деятельность по сбору информации. Конечно, в настоящее время, все больший вес в этом процессе занимают современные информационные технологии и, в частности, Всемирная сеть Internet. Но кроме данного источника информации, при разработке кейса используется также художественная, публицистическая и научная литература, биографии, рассказы из личного опыта участника, либо иных лиц, и т.д.

Отметим, что при использовании метода кейса в качестве интерактивного метода обучения важно организовать презентацию разработанного кейса с последующим групповым обсуждением, дискуссией.

Ю.В. Гущин указывает, что одной из разновидностей кейс-метода является метод анализа конкретных ситуаций [30, с.5], то есть анализа конкретного события, в структуру которого включен какой-либо конфликт, противоречие. Обучающимся в этом случае предлагается проанализировать предложенную ситуацию и определить пути ее решения.

Дж. Форан, профессор социологии Калифорнийского университета, указывает, что применение данного интерактивного метода способствует более глубокому осмыслению обучающимися рассматриваемого материала. При этом для успешной реализации метода анализа конкретных ситуаций необходимо выполнение трех условий:

1. Базовый материал, который предлагается обучающимся для рассмотрения и обсуждения, должен содержать новые для них сведения, закономерности;
2. Необходимо поощрять активность и самостоятельность обучающихся в создании кейса;
3. Необходимо поощрять осмысленный и критический анализ обучающимися рассматриваемых ситуаций [197, с.46].

С.Б. Ступина предлагает следующие виды ситуаций для предоставления к анализу обучающимся [155]:

- ситуация — иллюстрация (показывает закономерности, механизмы, следствия);
- ситуация — проблема (описание реальной проблемной ситуации, решение которой необходимо найти, или сделать вывод о его отсутствии);
- ситуация — оценка (описание проблемы, выход из которой уже найден, но необходимо критически проанализировать принятое решение);
- ситуация — упражнение (обращение к специальным источникам информации, литературе, справочникам).

В. Голич, М. Бойер, П. Франко и С. Лами указывают, что кейс метод способствует тому, что обучающиеся научаются выделять главное из всего массива информации; выявлять проблему, определяя ее контекст и параметры; определять варианты возможных решений; разрабатывать стратегии и рекомендации к действию; принимать решения и противостоять препятствиям на пути их достижения. Также данные авторы приводят распространенную ошибку учителей, работающих методом кейса, - это навязывание обучающимся своего видения ситуации и путей ее решения. Для эффективного использования данного метода интерактивного обучения необходимо, чтобы ученики сами нашли выход из рассматриваемой проблемной ситуации [201, с.61].

К. Херид выделяет признаки хорошего кейса [209, с.164]:

- хороший кейс – это всегда история;
- хороший кейс должен пробуждать интерес у обучающихся;

- хороший кейс всегда представляет ситуацию, произошедшую не ранее последних 5 лет;
- хороший кейс должен быть эмоционально окрашенным и пробуждать сочувствие к персонажам;
- хороший кейс включает цитаты;
- хороший кейс должен быть педагогически полезным;
- хороший кейс всегда провоцирует конфликт;
- хороший кейс должен заставлять обучающихся искать решение рассматриваемой проблемы;
- хороший кейс должен завершаться обобщением;
- хороший кейс – это краткое сообщение (не более 5-7 страниц);
- проблема, затрагиваемая кейсов, должна быть значимой для обучающихся.

А. Граша приводит примеры материалов, в виде которых может быть выполнен кейс [203]: фильмы и видеозаписи на определенную тему, бизнес-план, классическое научное исследование, фантастическое описание проблемы, журнальная или газетная статья, реклама, серия фотографий, произведение искусства и др.

Метод проектов – это интерактивный метод обучения, который заключается в детальной разработке какой-либо проблемы и завершается реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Концепция данного метода разработана и популяризирована педагогом Уильямом Килпатриком в 1918г. [219, с.321], хотя история данного метода началась уже в XVI в. (в то время метод проектов использовался в европейских архитектурных школах [220]). В настоящее время данный метод широко применяется в Европе, а в России он лег в основу реализации программы «INTEL Обучение для будущего» [215].

Внедрению и методической разработкой данного метода занимаются W.H. Kilpatrick, M. Knoll, S.C. Parker, R.M. Capraro, J.R. Morgan, M.J. Ortwein, W.C. Ruediger и др. При этом чаще всего работы исследователей посвящены изучению истории применения метода проектов, особенностей его использования в преподавании учебных дисциплин различного профиля, а также в работе с различными возрастными группами обучающихся.

Метод проектов выполняется чаще всего в малых группах и ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся, которую они должны выполнить за определенный отрезок времени. При этом, по мнению, С. Паркера, центральным элементом в применении метода проектов является процесс планирования обучающимися данной практической деятельности, передача им ответственности за выбор путей и методов решения поставленной задачи и реализацию данных методов [229, с.337].

Е.С. Полат приводит требования к выполнению проектов [124, с.65]:

1. Наличие проблемной задачи, значимой в познавательном или исследовательском плане, для решения которой необходимо осуществить поиск необходимой информации;
2. Результаты проекта должны быть практически, теоретически или познавательно значимы;
3. Выполнение проекта должно подразумевать реализацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся (индивидуальную, групповую);
4. Проект должен быть содержательно структурирован;

5. Оформление и процедура оформления проекта должна соответствовать научно-исследовательской работе.

Можно выделить основные этапы работы над проектом:

1. Формулировка темы, цели и задач проекта;
2. Сбор информации по теме проекта и оформление теоретического блока по разрабатываемой проблеме;
3. Разработка практической части проекта и оформление результатов;
4. разработка контрольно-измерительных материалов по проекту;
5. Разработка прочих учебно-методических материалов по теме проекта;
6. Написание отчета;
7. Презентация проекта, групповое обсуждение, рефлексия.

Таким образом, основными направлениями в психолого-педагогическом сопровождении карьерного самоопределения старшеклассников являются образовательное, диагностическое и развивающее. Для реализации данных направлений целесообразно использовать методы интерактивного обучения, подразумевающего организацию взаимодействия обучающихся и тем самым стимулирующего активность каждого обучающегося.

## **Резюме**

- Феномен самоопределения связан с самосознанием личности и представляет собой поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу в целом, другим людям и самому себе, а также собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний. Потребность в самоопределении возникает в старшем подростковом и юношеском возрасте, что дает начало данному процессу. Компонентами самоопределения, которые уже сформированы к юношескому возрасту, являются: система целей, мотивов, базовые отношения к миру, другим людям и к самому себе, оценка своих способностей и возможностей, а также активно формируется ценностно-смысловая сфера и система представлений о себе и мире в целом.

- Карьера - это динамичный процесс организационного продвижения, в рамках которого происходит профессиональное и личностное развитие, а также самореализация личности. Анализ стадий карьерного развития позволяет заключить, что определение карьерных целей, планов, формирование образа будущей карьеры начинается еще задолго до начала профессиональной деятельности, которое дает старт карьерному продвижению, еще в процессе обучения в школе, когда обучающийся сталкивается с необходимостью планирования собственного будущего и выбора профессии.

- Говоря о профессиональном самоопределении, следует иметь в виду становление и развитие человека как субъекта трудовой деятельности. Карьерный контекст выходит за пределы профессии и трудовой деятельности, включая жизненные притязания и планы, а также непрофессиональные стороны бытия. Профессия и работа выступают лишь одним из

важнейших условий карьерного продвижения. Исходя из этого, можно заключить, что карьерное самоопределение имеет более широкое значение, чем профессиональное самоопределение.

- В данном исследовании карьерное самоопределение понимается как психорефлексивная деятельность, направленная на поиск своего способа построения карьеры и создание ее образа, в которую включены ключевые личностные образования (ценности, мотивы, жизненные стратегии и т.д.). При этом в структуре карьерного самоопределения можно выделить мотивационный, стратегический, когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Мотивационный представлен карьерными ориентациями (карьерными целями, ценностями и мотивами), стратегический включает субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях, когнитивный компонент представлен знаниями и образами-представлениями о будущей карьере, эмоциональный включает эмоциональный фон и перспективную карьерную самооценку. Деятельностный компонент выражается в рефлексии и познавательной деятельности.

- Многие авторы доказывают, что образ карьеры формируется уже в юношеском возрасте. Так В.Н. Маркин указывает, что уже в старшем школьном возрасте закладываются глубинные детерминанты будущего карьерного поведения.

## **Глава 2. Структурно-содержательный анализ карьерного самоопределения на начальном этапе**

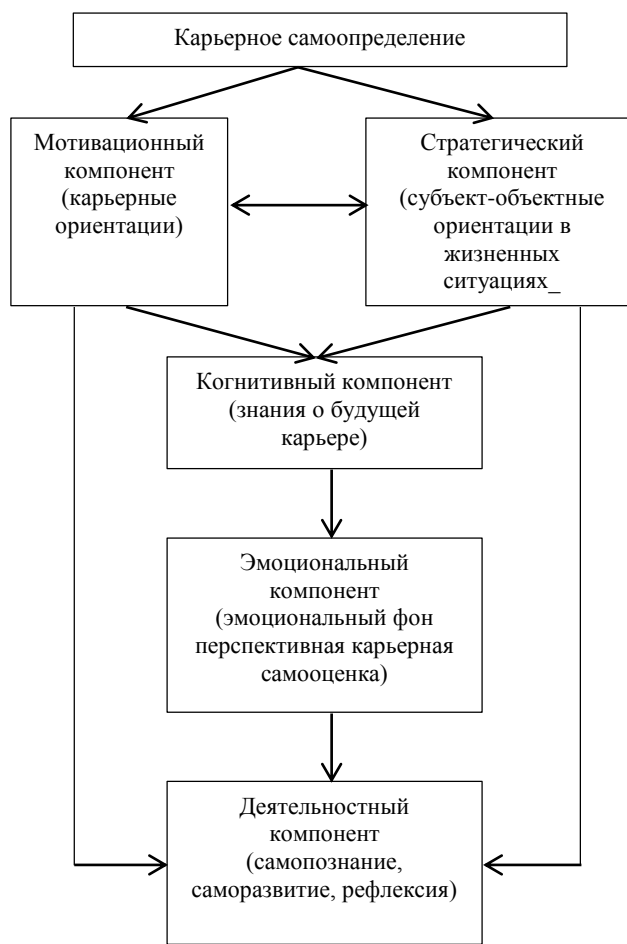
### **2.1. Особенности карьерного самоопределения старшекласников**

Анализ литературы показал, что карьерное самоопределение начинается уже в период школьного обучения, хотя в данный возрастной период оно носит нечеткий, неопределенный характер. При этом под карьерным самоопределением понимается психорефлексивная деятельность, направленная на поиск своего способа построения карьеры и создание ее образа, в которой принимают участие ключевые личностные образования (ценности, мотивы, жизненные стратегии и т.д.).

Карьерное самоопределение начинает формироваться с появлением соответствующей мотивации (рисунок 1). При этом в данный процесс включаются уже сформировавшиеся к тому времени субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях (Е.Ю. Коржова), отражающие общую жизненную стратегию субъекта, оказывающую влияние на всю его жизнедеятельность (К.А. Абульханова-Славская, О.Ю. Переверзина, Ю.В. Синягин, О.Ю. Яковлева).

Таким образом, формируются мотивационный и стратегический компонент карьерного самоопределения. Мотивация карьерного самоопределения включает в себя карьерные ориентации (Л.Д. Бодерс, С.В. Жолудева, К.М. О'Брайн, Е.А. Могилевкин, Л.М. Райни, Р.Е. Фассингер, А.В. Халудорова), включающие в себя ценности (А.Л. Винокурова, Л.А. Коростылева), мотивы и цели карьерного продвижения (А.Д. Кибанов, Е.А. Могилевкин, Д. Макклелланд, Л.Г. Почебут, В.А. Чикер).





*Рис. 1. Концептуальная модель карьерного самоопределения на начальном этапе*

Возникает мотивация карьерного самоопределения уже в подростковом возрасте (Л.Д. Бодерс, С.В. Жолудева, К.М. О’Брайн, Л.М. Райни, Р.Е. Фассингер, А.В. Халудорова), когда формируется размытый образ будущей карьеры (К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Маркин, Д.Е. Стюрина).

На основе карьерных ориентаций, накопленного личного опыта и субъект-объектных ориентаций в жизненной ситуации размытый карьерный образ начинает приобретать некоторые очертания с появлением знаний о будущей карьере (когнитивный компонент), которые включают в себя понятия и образы-представления.

Данные знания запускают эмоциональный компонент карьерного самоопределения, так как они начинают оцениваться субъектом, вызывая определенные эмоции, которые в совокупности формируют эмоциональный фон карьерного самоопределения, и образуя перспективную карьерную самооценку.

Возникшие эмоции и чувство удовлетворенности и неудовлетворенности от оценки полученных знаний о будущей карьере активизируют деятельностный компонент карьерного самоопределения, который заключается в дальнейшей внутренней работе над созданным первоначальным образом карьеры, а также в поиске своего способа построения карьеры. Все это происходит в виде рефлексии и познавательной активности.

Для уточнения данной структуры было проведено эмпирическое исследование (выборку оставили обучающиеся 9-10 классов, n=108), при этом для диагностики компонентов

карьерного самоопределения использовались следующие методики, в которых были изменены инструкции в соответствие с целями исследования:

**I. Диагностика мотивационного компонента:**

- Метод мотивационной индукции в адаптации Д.А. Леонтьева представляет собой 40 незаконченных предложений, которые старшеклассникам необходимо было закончить, думая о будущей карьере.

- Методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана). Включает 7 пунктов, отражающие различные мотивы карьерного продвижения. В результате выявляются следующие виды мотивов: внутренние мотивы, внешние положительные и внешние отрицательные мотивы. Старшеклассникам предлагалось ответить на данную методику, думая о будущей карьере.

- Методика Шварца на изучение ценностей личности (первая часть «Обзор ценностей»). Представляет собой два списка по 30 и 27 ценностей каждый. Первый список отражает ценности, отвечающие на следующий вопрос: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы моего будущего карьерного роста и какие ценности менее важны для меня?». Во втором списке представлены ценности, которые отражают способы действий и карьерной деятельности в целом. Старшеклассникам необходимо было оценить каждую ценности по 7-бальной шкале. В результате выявляются следующие ценности: конформность, традиции, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения, власть, безопасность.

- Авторская анкета на выявление особенностей карьерного самоопределения: вопрос о целях карьеры. Включает 24 цели, которые старшеклассникам необходимо было оценить по 10-бальной шкале (приложение 1).

**II. Диагностика стратегического компонента** осуществлялась с помощью Опросника субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях Е.Ю. Коржовой. Опросник включает 21 пару утверждений. В каждой паре старшекласснику необходимо было выбрать только одно. Опросник выявляет следующие показатели: общий показатель субъект-объектных ориентаций, трансситуационная изменчивость, трансситуационный локус контроля, трансситуационная направленность освоения мира, трансситуационная подвижность и трансситуационное творчество.

**III. Диагностика когнитивного компонента** карьерного самоопределения осуществлялась с помощью следующих методик:

- Авторская методика диагностики представлений о будущей карьере включает 39 показателей, которые необходимо оценить по 5-бальной шкале относительно трех случаев: применительно к человеку успешному в карьере, применительно к человеку не успешному в карьере, применительно к самому отвечающему в будущей карьере. В результате выявляются следующие показатели: представления о содержании карьерной активности, представление о карьерных выгодах, представлении о степени выраженности карьеризма, представление о карьерной исполнительности, представление о минимальной карьерной нагрузке, представление о степени выраженности трудоголизма в карьере, представление о карьерной безопасности (приложение 1).

- Тест Куна – Маркпартленда в модификации В.И. Юрченко (часть «Кто Я?»). Испытуемому предлагается 20 раз ответить на вопрос «Кто Я?», представив себя в процессе будущего карьерного продвижения. В результате выявляется представление о будущих карьерных ролях.

- Авторская анкета на выявление особенностей карьерного самоопределения.

IV. Диагностика эмоционального компонента карьерного самоопределения старшеклассников проводилась с помощью следующих методик:

- Для выявления эмоционального фона карьерного самоопределения использовался семантический дифференциал, в котором в качестве дихотомических шкал были представлены различные эмоциональные состояния и чувства (всего 15). Старшекласснику необходимо было оценить, какие эмоции и чувства возникают у них, когда они думают о будущей карьере.

- Тест Куна – Маркпартленда в модификации В.И. Юрченко (часть «Какой Я?»). Испытуемому предлагается 20 раз ответить на вопрос «Какой Я?», представив себя в процессе будущего карьерного продвижения. В результате выявляется перспективная карьерная самооценка.

- Также перспективная карьерная самооценка выявлялась с помощью методики диагностики межличностных отношений Лири. Данная методика представляет собой 128 характеристик человека, которые проявляют себя в процессе взаимодействия с окружающими. Эти характеристики отражают различные личностные качества, отвечающие на вопрос «Какой Я?», поэтому по ним возможно судить о том, как субъект оценивает свои личностные качества. Инструкция данной методики была изменена: старшеклассники должны были оценить по данным качествам себя в будущей карьере.

V. Деятельности компонент карьерного самоопределения старшеклассников определялся с помощью авторской анкеты на выявление особенностей карьерного самоопределения (вопросы 5, 7).

Обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS, применялись частотный, корреляционный, факторный, сравнительный анализы.

При этом основными направлениями анализа данных были:

1. Определение особенностей выраженности показателей отдельных компонентов карьерного самоопределения старшеклассников.
2. Выявление гендерных и возрастных различий в выраженности показателей карьерного самоопределения.

### **2.1.1. Особенности мотивационного компонента карьерного самоопределения старшеклассников**

Как уже было представлено в теоретическом анализе проблемы карьерного самоопределения, мотивационный компонент выражается в карьерных ориентациях и включает цели, ценности и мотивы будущей карьеры.

В числе рассматриваемых карьерных целей были представлены следующие: материальное благополучие, безопасность, общение, свобода и независимость, успех и достижения, творчество, хорошая работа, уважение, хороший заработок, командировки и путешествия, борьба и преодоление препятствий, высокая должность, стабильность в жизни, любовь и семья, выполнение долга, статус, власть, компетентность, доверие, новые знания, саморазвитие, уверенность, обучение, самореализация. Данные цели оценивались старшеклассниками по 10-бальной шкале, следовательно высшим баллом является 10.

Наиболее выраженной карьерной целью у старшеклассников является цель «хорошая работа» (среднее значение равно 10). Также выражены цели «уважение» (среднее значение равно 9,07), «хороший заработок» (9,06) и «уверенность» (9,13).

Менее всего выражены такие цели, как «власть» (5,74), «командировки и путешествия» (6,68) и «борьба и преодоление препятствий» (6,31).

В целом анализ распределения показал, что старшеклассники склонны давать высокие оценки по большинству карьерных целей, что говорит об их недостаточной определенности в данном вопросе.

При обработке результатов данные цели были подвергнуты факторному анализу, описывающему 65,8% дисперсии, в результате которого выделилось 7 факторов:

1ф. «Цели саморазвития» включает показатели: «уверенность» (0,847), «самореализация» (0,805), «саморазвитие» (0,686), «уважение» (0,644) и «высокая должность» (0,518).

2ф. «Цели личных достижений» включает следующие первичные карьерные цели: «власть» (0,792), «компетентность» (0,792), «командировки и путешествия» (0,690), «борьба и преодоление препятствий» (0,567), «статус» (0,457).

3ф. «Цели социального взаимодействия» включает следующие цели: «безопасность» (0,726), «общение» (0,672), «доверие» (0,616), «новые знания» (0,613) и «успех и достижения» (0,555).

4ф. «Цели материального благополучия» включают показатели «хороший заработок» (0,853), «материальное благополучие» (0,802) и «стабильность в жизни» (0,499).

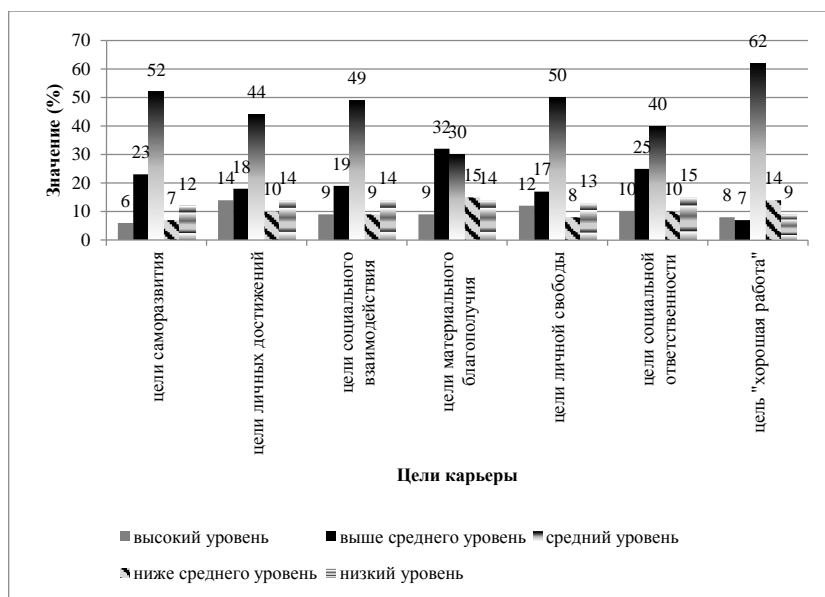
5ф. «Цели личной свободы» включают «свобода и независимость» (0,800) и «творчество» (0,697).

6ф. «Цели социальной ответственности» включают следующие карьерные цели: «выполнение долга» (0,728) и «любовь и семья» (0,687).

7ф. Цель «хорошая работа» (0,698).

Выраженность данных факторов у старшеклассников представлена на рисунке 2.

Наиболее выраженными целями будущей карьеры у старшеклассников являются цели материального благополучия (9% - высокий уровень, 32% - уровень выше среднего). Также выражены ценности социальной ответственности (10% - высокий уровень, 25% - уровень выше среднего). Это означает, что хотя старшеклассники в будущей карьере ориентированы на высокий заработок, все-таки для них важно ответственно выполнять свой долг и заботиться о семейном благополучии.



*Рис.2. Процентное распределение старшеклассников по уровням выраженности различных целей будущей карьеры*

При этом выявлено, что девушки в отличие от юношей более ориентированы на цели социального взаимодействия ( $U=983$  при  $p=0,010$ , средний ранг юношей равен 44,91, а девушек – 60,34), то есть они больше ценят общение, установление доверительных отношений в процессе карьерного продвижения.

В результате диагностики карьерных ценностей у старшеклассников были получены следующие результаты.

Наиболее выраженными ценностями будущей карьеры у старшеклассников являются: «вежливость» (среднее значение равно 6,01), «безопасность семьи» (6,3), «самостоятельный» (6,6), «целеустремленный» (6,4), «здоровый» (6,44), «компетентный» (6,2), «умный» (6,22) и «успешный» (6,34). Это еще раз подчеркивает ориентацию старшеклассников на семейное благополучие, а также выделяет их ориентацию на собственное саморазвитие и повышение личной компетентности.

Среди комплексных ценностей, которые диагностируются с помощью методики Шварца, преобладает выраженность универсализма (средний балл 40), который отражает значимость для старшеклассников понимания, терпимости и защиты благополучия всех людей и природы. Менее всего выражена ценность «стимуляция» (средний балл 14), что говорит о низкой значимости для обучающихся чувства волнения и новизны.

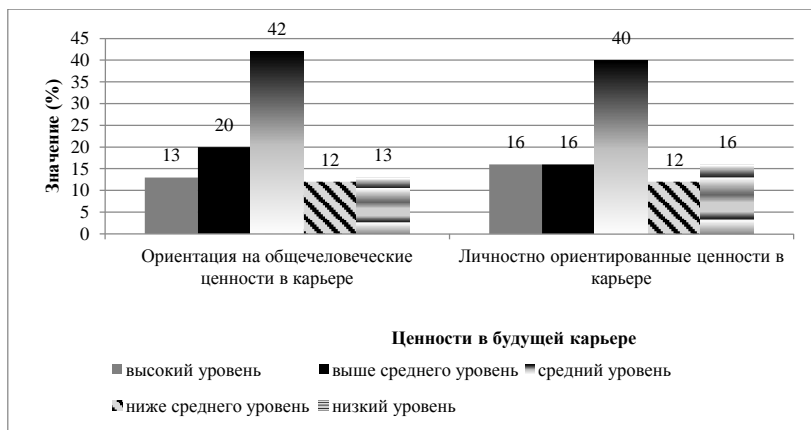
Ценности были также подвергнуты факторному анализу, описывающему 63,7% дисперсии, в результате которого выделилось два фактора, отражающих ценности, значимые для старшеклассников в будущей карьере:

1ф. «Ориентация на общечеловеческие ценности в карьере» включает следующие показатели: «традиции» (0,825), «конформизм» (0,795), «доброта» (0,780), «безопасность» (0,758), «универсализм» (0,723).

2ф. «Личностно ориентированные ценности» включает показатели: «достижения» (0,753), «власть» (0,731), «стимуляция» (0,720), «гедонизм» (0,689) и «самостоятельность» (0,656).

Выраженность данных факторов у старшеклассников представлена на рисунке 3.

Ориентация на общечеловеческие ценности в будущей карьере выражена у 33% старшеклассников (13% - высокий уровень, 20% - уровень выше среднего), лично ориентированные ценности выражены у 32% респондентов (16% - высокий уровень, 16% - уровень выше среднего).



*Рис.3. Процентное распределение старшеклассников по уровням выраженности ценностей в будущей карьере*

В целом анализ частотного распределения по ценностям показал наличие тенденции к завышению оценок по многим рассматриваемым ценностям. Это говорит о неопределенности старшеклассников в данном вопросе.

При этом гендерных и возрастных различий в выраженности ценностей будущей карьеры у старшеклассников не выявлено.

В результате диагностики мотивов будущей карьеры, были рассмотрены следующие виды мотивов: внутренние мотивы, внешние положительные и внешние отрицательные мотивы, обобщенный показатель карьерных мотивов, а также мотивы достижения, саморазвития, творческие, семейные, учебные, материальные мотивы и мотивы социального интереса.

Было получено, что у 62% обучающихся на высоком уровне выражены внутренние мотивы (среднее значение по выборке 4,34, при максимально возможном значении равном 5). Это означает, что в планировании будущей карьеры они ориентированы на саморазвитие, повышение уровня собственной компетентности.

87% старшеклассников демонстрируют низкий уровень выраженности материальных мотивов (среднее значение равно 1,6 при максимально возможном значении 5). Это выявляет противоречие между целями и мотивами карьеры. В качестве одной из наиболее распространенных целей будущей карьеры старшеклассниками указывался хороший заработок, тогда как в мотивах отражения это не нашло.

94% опрошенных обучающихся демонстрируют низкий уровень мотивов социального интереса (среднее значение 1,3 при максимально возможном значении 5).

При этом выявлены различия в выраженности мотивов будущей карьеры между обучающимися 9 и 10 классов. Обучающиеся 9 классов в отличие от обучающихся 10 классов демонстрируют более высокий уровень выраженности внутренних мотивов ( $U=998,5$ ;  $p=0,029$ ; средний ранг 9 классов равен 57,63; средний ранг 10 классов равен 45,22), материальных мотивов ( $U=1079,5$ ;  $p=0,036$ ; средний ранг 9 классов равен 58,63; средний ранг 10 классов равен

47,10) и семейных мотивов ( $U=1031,5$ ;  $p=0,016$ ; средний ранг 9 классов равен 59,38; средний ранг 10 классов равен 45,99). Это говорит о том, что для обучающихся 9 классов в будущей карьере более важно достижение высокого материального положения, создание семьи и успешное совмещение семьи и карьеры, а также развитие собственной профессионально-личностной компетентности.

Все переменные, отражающие мотивы будущей карьеры, были подвергнуты факторному анализу, описывающему 66,4% дисперсии, в результате которого выделилось 5 факторов:

1ф. «Общая карьерная мотивация» включает такие мотивы, как «внешние положительные мотивы» (0,856), «внутренние мотивы» (0,812), «внешние отрицательные мотивы» (0,584).

2ф. «Мотивы достижения и социальные мотивы» включает «мотивы достижения» (0,715), «мотив социального интереса» (0,705) и «семейные мотивы» (0,487).

3ф. «Карьерно-профессиональные мотивы» включает следующие показатели: «обобщенный показатель карьерных мотивов» (0,750), «профессиональные мотивы» (0,698), «мотивы саморазвития» (0,584).

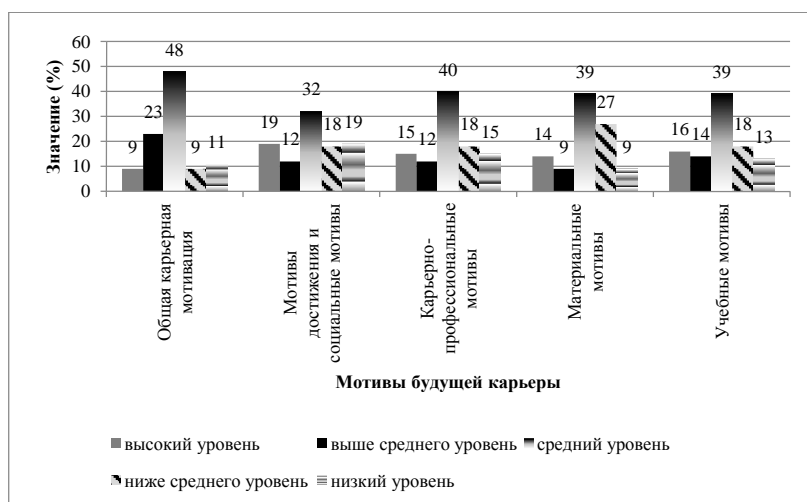
4ф. «Материальные мотивы» включает один соответствующий показатель (0,847).

5ф. «Учебные мотивы» включает один соответствующий показатель (0,829).

Выраженность данных факторов у старшеклассников представлена на рисунке 4.

Анализ выраженности факторов подтверждает результаты первичного частотного анализа, а именно: низкую выраженность материальных мотивов, а также выраженность общей карьерной мотивации, в основе которой лежат внешние положительные и внутренние мотивы.

Таким образом, диагностика мотивационного компонента карьерного самоопределения у старшеклассников показала, что карьерные ориентации у обучающихся сформированы, но они обладают недостаточной определенностью, наблюдаются противоречия между целями и мотивами карьеры.



*Рис.4. Процентное распределение старшеклассников по уровням выраженности мотивов в будущей карьере*

Основными целями, на которые ориентированы старшеклассники в будущей карьере являются материальное благополучие и социальная ответственность; среди ценностей

преобладают ум, успешность, компетентность, здоровье, безопасность семьи, универсализм; среди мотивов выражена внутренняя мотивация. Выявленные противоречия затрагивают цели материального благополучия и низкую выраженность материальных мотивов, а также ориентация на ценность универсализма, но низкую выраженность мотивов социального интереса.

### **2.1.2. Особенности стратегического компонента карьерного самоопределения старшеклассников**

Стратегический компонент карьерного самоопределения представлен субъект-объектными ориентациями в жизненных ситуациях. Используемая в исследовании методика Е.Ю. Коржовой позволяет выявить следующие их особенности:

Для анализа полученных результатов первичные шкалы методики были подвергнуты факторному анализу, описывающему 75,2% дисперсии. В результате выделилось два фактора, не противоречащие факторам, выделенных автором методики:

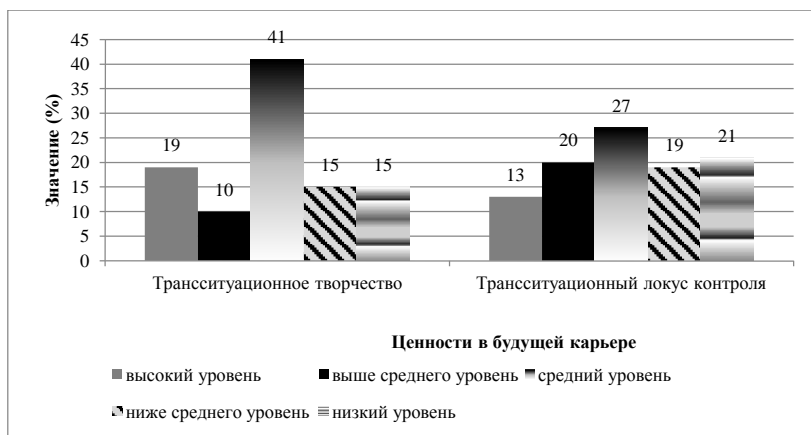
1ф. «Трансситуационное творчество» включает следующие показатели: «трансситуационное творчество» (0,966), «общий показатель субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях» (0,910), «трансситуационная изменчивость» (0,735), «трансситуационная направленность освоения мира» (0,677), «трансситуационная подвижность» (0,633).

2ф. «Трансситуационный локус контроля» (0,949).

Выраженность данных факторов у старшеклассников представлена на рисунке 5.

Полученные результаты показывают, что в выборке старшеклассников наблюдается перевес в сторону экстернального трансситуационного локуса контроля, а также у 30% наблюдается выраженность трансситуационной адаптивности. Это означает, что значительная часть обследуемых обучающихся обладает характеристиками объектности во взаимодействии с жизненными ситуациями.

Для более точного анализа типов старшеклассников по критерию субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях был проведен кластерный анализ. Было выделено три типа, которые входят в типологию, предлагаемую автором методики:



**Рис.5. Процентное распределение старшеклассников по уровням выраженности субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях**



1. 36% старшеклассников обладают средним уровнем выраженности транситуативного творчества и средним уровнем выраженности транситуативного локуса контроля. Это говорит об отсутствии явно выраженных проявлений и того, и другого полюса рассматриваемых шкал. Это позволяет определить данный тип как «неопределенный». Такие старшеклассники характеризуются умеренно выраженным стремлением к самосовершенствованию и нравственному развитию, наличием неопределенности в сфере жизненных целей.

2. Второй тип (26%) составляют старшеклассники с «тенденцией к транситуационной адаптивности». Они обладают средним уровнем выраженности транситуационного локуса контроля и уровнем ниже среднего выраженности транситуационного творчества. Это показывает наличие у них тенденции к объектности во взаимодействии с жизненной ситуацией. Такие старшеклассники не преобразуют жизненную ситуацию, а адаптируются к ней.

3. Третий тип («интернальный») (22%) старшеклассников обладает средним уровнем транситуационного творчества и выраженным интернальным локусом контроля. Это говорит о том, что они полагают, что могут влиять на жизненную ситуацию, уверены в своих возможностях справиться с ней. Но при этом преобразовывать ситуацию они еще не могут.

4. Четвертый тип («адаптирующий с тенденцией к интернальности») (16%) старшеклассников характеризуется выраженным транситуационным творчеством и уровнем выше среднего выраженности транситуационного локуса контроля. Такие обучающиеся стараются прилагать все усилия, чтобы преобразовывать жизненную ситуацию, стремятся к самосовершенствованию, при этом они практически всегда уверены в том, что могут повлиять на каждую ситуацию, которая происходит в их жизни.

Кроме того, выявлено, что обучающиеся 9 класса в отличие от обучающихся 10 класса демонстрируют более высокую выраженность транситуативного творчества ( $U=1034,5$ ;  $p=0,039$ ; средний ранг 9 классов равен 58,58; средний ранг 10 классов равен 46,06). Возможно, это связано с тем, что девятиклассники сталкиваются перед выбором: что делать дальше – идти в 10 класс, или поступать в колледж. То есть они вынуждены ставить для себя жизненные цели, анализировать свои желания, стремления, интересы, улучшать знания, что входит в деятельность самосовершенствования.

Таким образом, для большинства старшеклассников характерна средняя выраженность транситуационного творчества и локуса контроля, но для значительной части из них свойственна тенденция к объектности во взаимодействии с жизненной ситуацией, которая выражается в более выраженной адаптации к ситуации, чем к стремлению ее преобразовать и изменить в свою пользу.

### **2.1.3. Особенности когнитивного компонента карьерного самоопределения старшеклассников**

Когнитивный компонент карьерного самоопределения включает:

- сформированность основных понятий карьерной проблематики;
- представления о будущей карьере;
- представление о будущих карьерных ролях.

Рассмотрим результаты диагностики данных показателей.

I. Сформированность основных понятий карьерной проблематики.

В данном исследовании изучалась сформированность следующих понятий, связанных с карьерой: карьера и успешная карьера.

Старшеклассникам предлагалось закончить предложения, тем самым сформулировать данные определения. При контент-анализе ответов учитывалась точность формулировки, близость к существующему пониманию карьеры (не только согласно определению, используемому в данном исследовании, но и относительно других имеющихся в науке определений).

В результате было получено, что понятие карьеры полностью сформировано у 27% старшеклассников. Данные обучающиеся точно сформулировали определение карьеры, при этом значение данного понятия был идентичен имеющимся в науке определениям. Наиболее распространенными определениями карьеры являются:

1. Связь карьеры с профессией и профессиональным развитием, ростом (23%);
2. Связь карьеры с работой (21%);
3. Связь карьеры с процессом саморазвития и самореализации человека (19%);
4. Связь карьеры с получением более высокого дохода, процессом зарабатывания денег (8%);
5. Связь карьеры с трудом и деятельностью человека в целом (7%);
6. Связь карьеры с повышением квалификации, развитием профессионализма, приобретением профессионального опыта (6%);
7. Отождествление карьеры с должностным ростом (5%);
8. Связь карьеры с повышением социального статуса (4%);
9. 7% старшеклассников вообще не смогли дать определение карьеры.

Анализ понятия «успешная карьера» в сознании старшеклассников показал, что данное понятие сформировано у 82% обучающихся. При этом 49% старшеклассников в определении успешной карьеры указали на результативные характеристики карьеры. Наиболее распространенными вариантами в данном случае были высокий статус и хорошее материальное положение. 33% старшеклассников при определении успешной карьеры указали на процессуальные характеристики («быстрое и успешное продвижение на работе»; «карьера, позволяющая развиваться, заниматься любимым делом»; «повышение в должностях»; карьера, «требующая большого труда и усилий»).

Гендерных и возрастных различий в сформированности понятий карьерной проблематики у старшеклассников не выявлено.

Представления о будущей карьере определялись с помощью авторских анкеты и методики. В результате проведения анкеты были получены следующие данные.

22% старшеклассников полагают, что карьера начинается с первого дня работы; 14% считают, что начало карьеры связано с выбором профессии; 19% обучающихся полагают, что их карьера начнется после получения хорошего образования в вузе; 2% указали, что их карьера уже началась; 27% указали на различные личностные характеристики и процессы, с которых, по их мнению, начинается карьера («с постановки целей в деятельности», «с веры в себя», «с мечты», «с идеи» и пр.); 16% старшеклассников не смогли ответить на данный вопрос.

49% уверены, что профессия является частью карьеры, 38% - что карьера является частью профессии.

При этом при оценке влияния различных факторов на выбор карьеры, постановку карьерных целей, выбор места работы 20% старшеклассников указали на сильное влияние со стороны родителей (высокий уровень выраженности). Для 18% старшеклассников на карьерный выбор влиятельным фактором являются сверстники, для 20% - школа. Материальное положение семьи является важным фактором карьерного выбора для 16% обучающихся, а внешние обстоятельства – для 17%.

88% старшеклассников полагают, что планировать карьеру нужно уже в школе. При этом большинство из опрошенных обучающихся указали, что начали планировать свою карьеру в 8 (34%) или 9 (32%) классе.

Наиболее распространенной предпочитаемой сферой деятельности, в которой старшеклассники хотели бы строить свою карьеру, являются силовые структуры (15%). На втором месте – сфера творческой деятельности и искусства (13%). Третье место занимает сфера медицины и здравоохранения (11%). При этом установлено, что юноши в отличие от девушек более ориентированы на работу в сфере строительства ( $U=1250,5$ ;  $p=0,004$ ; средний ранг юношей 58,39; средний ранг девушек 51,50), техники ( $U=1220$ ;  $p=0,002$ ; средний ранг юношей 59,04; средний ранг девушек 51,00), компьютеров и программирования ( $U=12,74$ ;  $p=0,020$ ; средний ранг юношей 57,89; средний ранг девушек 51,89). Девушки же более ориентированы на работу в сфере творческой деятельности искусства ( $U=1212,5$ ;  $p=0,019$ ; средний ранг юношей 49,80; средний ранг девушек 58,12) и в сфере медицины и здравоохранения ( $U=1259,5$ ;  $p=0,048$ ; средний ранг юношей 50,80; средний ранг девушек 57,35).

41% старшеклассников указали, что в процессе карьеры они хотели бы заниматься деятельностью по оценке, контролю и проверке чего-либо или кого-либо (обучающиеся могли называть по два вида деятельности); 28% предпочли бы творить, изобретать, создавать что-то новое; 24% - организовывать людей, руководить.

43% старшеклассников указали, что готовы начать карьеру с заработной платы в 10-20 тысяч рублей, 37% - 20-30 тысяч рублей, 12% - 30-40 тысяч рублей, 7% - более 40 тысяч рублей; 1% - менее 10 тысяч рублей.

Диагностика представлений о будущей карьере с помощью авторской методики позволяет проанализировать следующие виды представлений: о содержании карьерной активности, о карьерных выгодах и возможностях, о степени карьеризма, о карьерной исполнительности, о трудовых затратах в карьере, о карьерной безопасности. Данные представления рассматриваются относительно человека, успешного в карьере, не успешного в карьере, себя в будущей карьере.

Для человека, успешного в карьере, по мнению старшеклассников, более всего свойственно много работать и трудиться (среднее значение по шкале «представления о трудовых затратах в карьере» равно 4,9 при максимальном значении равно 5). Кроме того, человек, успешный в карьере, знает о возможных карьерных выгодах (среднее значение 4,42 при максимальном значении 5). Он знает, где найти необходимые для карьерного продвижения ресурсы, знает, как реализовать поставленные цели. Содержание карьерной активности успешного человека разнообразно и интенсивно (среднее значение 4,34 при максимальном значении 5). Помимо активности, направленной на реализацию собственных целей, он еще стремится улучшить мир, придумывает и реализует собственные проекты и идеи, постоянно повышает свою квалификацию, самосовершенствуется, является экспертом в своей области, является активным и энергичным, успевая делать много карьерных дел.

Человек, не успешный в карьере, по мнению старшеклассников, характеризуется умеренно выраженной карьерной активностью (среднее значение равно 2,85), практически не

проявляет карьеризма (2,6), не перегружает себя работой (среднее значение по шкале «представление о трудовых затратах в карьере равно 3,2).

Что касается представлений о себе в будущей карьере, то большинство старшеклассников указали, что они будут хорошо знать о карьерных выгодах и возможностях (среднее значение равно 4,05), будут достаточно много работать (среднее значение равно 3,9) и заботиться о своей безопасности, то есть оценивать риски, избегать щекотливых ситуаций и пр. (3,95).

Для определения того, насколько представления о собственной будущей карьере отличаются от представлений об успешной и неуспешной в процессе карьеры человека, был проведен сравнительный анализ с применением критерия Вилкоксона.

Установлено, что представления старшеклассников о себе в будущей карьере значительно отличаются от представлений об успешном в карьере человеке. В таблице 2 приведены значения критерия Вилкоксона и уровни значимости по каждой переменной.

**Таблица 2**

**Статистические показатели различий между представлениями старшеклассников о себе в будущей карьере и о человеке, успешном в карьере**

	Представления о содержании карьерной активности	Представления о карьерных выгодах и возможностях	Представление о степени карьеризма	Представления о карьерной исполнительности	Представления о минимальной карьерной нагрузке	Представления о трудовых затратах в карьере	Представления о карьерной безопасности
Значение критерия Вилкоксона (Z)	-6,492	-6,045	-8,089	-5,168	-3,705	-3,818	-2,286
Уровень значимости (p)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,022

Анализ данных различий показывает, что у большинства старшеклассников значения всех переменных выражены выше для человека, успешного в карьере, по сравнению с представлениями о себе в будущей карьере. При этом более всего различия выражены по шкале «представления о карьеризме». 82% старшеклассников указывают, что степень их собственного карьеризма в будущем будет меньше, чем у человека успешного в карьере. Также 81% обучающихся полагают, что их карьерная активность и ее содержание будет менее интенсивной и разнообразной.

Также по всем шкалам выявлены значимые различия между результатом относительно представлений о своей будущей карьере и о карьере неуспешного человека (таблица 3).

**Таблица 3**

**Статистические показатели различий между представлениями старшеклассников о себе в будущей карьере и о человеке, неуспешном в карьере**

	Представления о содержании карьерной активности	Представления о карьерных выгодах и возможностях	Представление о степени карьеризма	Представления о карьерной исполнительности	Представления о минимальной карьерной нагрузке	Представления о трудовых затратах в карьере	Представления о карьерной безопасности
Значение критерия Вилкоксона (Z)	-8,548	-7,442	-2,712	-5,255	-2,483	-4,961	-3,577
Уровень значимости (p)	0,000	0,000	0,007	0,000	0,013	0,000	0,022

Анализ данных различий показывает, что большинство старшеклассников уверены, что их собственная карьера будет более успешной, чем у человека, неуспешного. При этом 93% обучающихся полагают, что по сравнению с неуспешным в карьере человеком, они будут более активны и будут осуществлять более разнообразную деятельность. 83% уверены, что будут лучше знать о карьерных выгодах и возможностях. 64% уверены, что будут более исполнительными, чем человек, неуспешный в карьере.

Что касается представлений о будущих карьерных ролях, то у старшеклассников данное представление не сформировано (62% - низкий уровень). 29% обучающихся называют небольшое количество ролей («руководитель», «исполнитель», «сотрудник» и пр.). Только 9% старшеклассников обладают достаточно сформированными представлениями о будущих карьерных ролях.

Таким образом, диагностика когнитивного компонента карьерного самоопределения у старшеклассников показала, что у большинства из них сформированы понятия карьерной проблематики и образы-представления о будущей карьере, но недостаточно сформированы представления о будущих карьерных ролях.

#### **2.1.4. Особенности эмоционального компонента карьерного самоопределения старшеклассников**

Эмоциональный компонент карьерного самоопределения включает в себя эмоциональный фон карьерного самоопределения и перспективную карьерную самооценку. Рассмотрим результаты диагностики данных показателей.

Эмоциональный фон представляет собой эмоции и чувства, возникающие, когда старшеклассник думает о будущей карьере. Его диагностика проводилась с помощью сематического дифференциала. При обработке данных показатели эмоционального фона были подвергнуты факторному анализу, в результате которого выделилось три фактора:

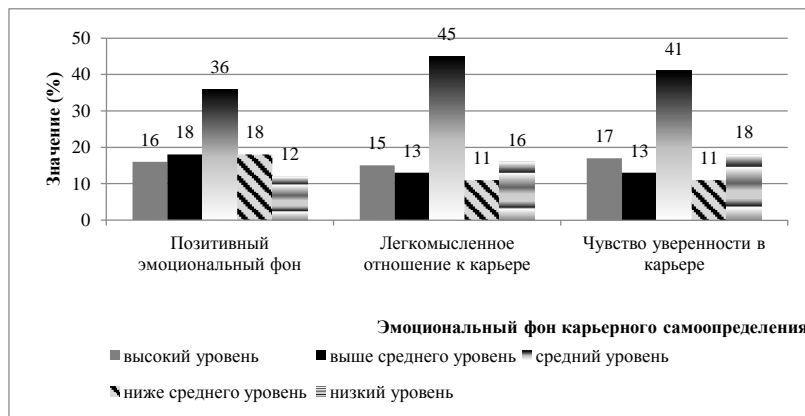
1ф. «Позитивный эмоциональный фон» включает следующие эмоции и чувства: «чувство заинтересованности» (0,842), «гордость» (0,735), «тревожное возбуждение» (0,675),

«оживление» (0,656), «радость» (0,579), «чувство удовлетворения» (0,565), «оптимизм» (0,553), «ощущение надежды» (0,579), «чувство уверенности» (0,529), «доверие» (0, 521).

2ф. «Легкомысленное отношение к карьере» включает следующие переменные: «беззаботность» (0,864), «веселье» (0,594).

3ф. «Чувство уверенности в карьере»: «ощущение перспективности» (0,795), «чувство защищенности» (0,729), «чувство определенности» (0,552).

Выраженность данных факторов у старшеклассников представлена на рисунке 6.



**Рис.6.** Процентное распределение старшеклассников по уровням выраженности факторов эмоционального фона карьерного самоопределения

Как видно, у старшеклассников наблюдается примерно равное распределение низких и высоких значений по всем факторам. Это говорит о недостаточной определенности эмоционального фона карьерного самоопределения, трудностям в формулировании своих эмоций и чувств по отношению к будущей карьере, стремлению давать усредненные оценки.

Следующей составляющей эмоционального компонента карьерного самоопределения является перспективная самооценка. Ее диагностика осуществлялась с помощью двух показателей: собственно самооценки себя в будущей карьере (ответ на вопрос «Кто Я?») и самооценки себя в будущей карьеры в процессе межличностных отношений (Методика Лири).

Проведение диагностики показало, что старшеклассники могут оценить себя относительно будущей карьеры. При этом 43% обучающихся склонны давать позитивную оценку себя, описывать положительные характеристики человека («добрый», «дружелюбный», «добросердечный» и пр.), 49% указывают нейтральные по эмоциональной окраске качества, значительная часть из которых приходится на волевые качества. 8% старшеклассников дают отрицательную самооценку себя в будущей карьере, основными характеристиками при этом являются такие, как «эгоистичный», «вредный», «жестокий» и пр.).

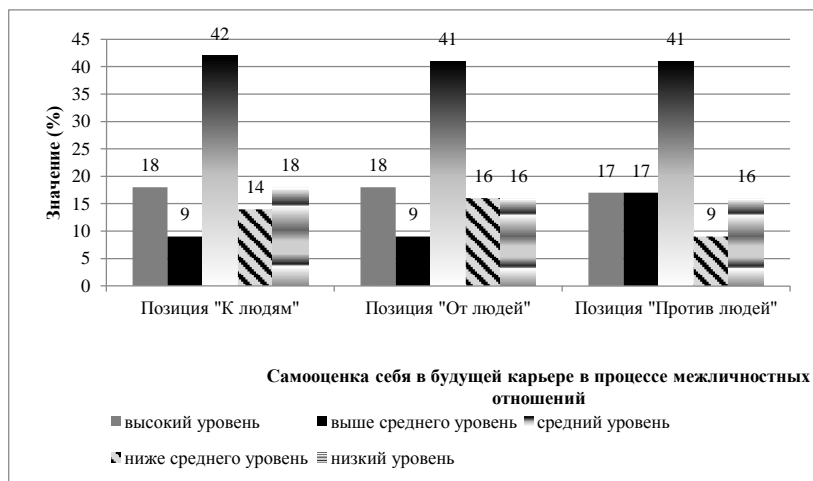
Показатели перспективной карьерной самооценки, проявляющиеся в межличностных отношениях, были подвергнуты факторному анализу, в результате которого выделилось три фактора:

1ф. «Позиция «к людям» включает следующие переменные: «альтруистический тип межличностных отношений» (0,826), «дружелюбный тип» (0,791), «зависимый тип» (0,755).

2ф. «Позиция «от людей»: «подозрительный тип» (0,843), «агрессивный тип» (0,822).

3ф. «Позиция «против людей»: «эгоистический тип» (0,679), «авторитарный тип» (0,833), «подчиняемый тип» (-0,565).

Выраженность данных факторов у старшеклассников представлена на рисунке 7



*Рис. 7. Процентное распределение старшеклассников по уровням выраженности факторов перспективной карьерной самооценки себя в будущей карьере в процессе межличностных отношений*

27% старшеклассников оценивают свою будущую межличностную позицию в карьере, как позицию «к людям». Характеристикой данной позиции является любовь к людям, желание им помочь, сделать лучше их жизнь, дружелюбие, но при этом такие обучающиеся считают, что будут склонны к зависимой позиции.

27% старшеклассников оценивают свою будущую межличностную позицию в карьере, как позицию «от людей». Они считают, что в общении в процессе карьерного продвижения будут относиться к другим подозрительно и даже проявлять агрессию.

34% старшеклассников оценивают свою будущую межличностную позицию в карьере, как позицию «против людей». Они полагают, что в будущей карьере будут заботиться о своих интересах и выгодах, будут склонны к доминированию и навязыванию своей позиции другим.

Гендерных и возрастных особенностей в эмоциональном компоненте карьерного самоопределения старшеклассников не выявлено.

Таким образом, эмоциональный компонент карьерного самоопределения старшеклассников характеризуется недостаточной определенностью эмоционального фона, позитивной и нейтральной самооценкой, недостаточной определенностью самооценки себя в будущей карьере, связанной с межличностными отношениями, так как только 1/3 старшеклассников смогли выделить свою позицию.

### 2.1.5. Особенности деятельностного компонента карьерного самоопределения старшекласников

Диагностика деятельностного компонента карьерного самоопределения проводилась с помощью авторской анкеты (вопросы 5,7).

Вопрос 5 направлен на установление того, насколько часто старшекласники думают о будущей карьере, то есть осуществляют внутреннюю деятельность по самоопределению будущей карьеры. Вопрос 7 включает еще и внешние действия.

Полученные результаты показывают, что 61% обучающихся думают о карьере все чаще, 15% - постоянно думают, 23% - думают иногда и только 1% указывают, что не думают о будущей карьере. При этом установлено, что девушки в большей степени, чем юноши, склонны думать о будущей карьере ( $U=1120,5$ ;  $p=0,051$ , средний ранг девушек равен 58,01; средний ранг юношей равен 47,84). Также о карьере больше думают обучающиеся 9 класса, в отличие от обучающихся 10 класса ( $U=1002$ ;  $p=0,009$ , средний ранг 10 класса равен 45,30; средний ранг 9 класса равен 59,10), что может быть связано с тем, что в 9 классе старшекласники должны решить, продолжать ли обучение в школе или идти работать, учиться в колледж.

По вопросу 7 был проведен факторный анализ, в результате которого выделилось три фактора, описывающих 56% дисперсии:

1ф. Деятельность саморазвития в карьерном самоопределении» включают следующие показатели: «развиваете в себе личностные качества, нужные для успешной карьеры» (0,838), «думаете о целях вашей будущей карьеры, о том, что ждете от нее» (0,759), «развиваете в себе способности, нужные для успешной карьеры» (0,692).

2ф. «Деятельность самопознания в карьерном самоопределении» включает следующие показатели: «анализируете значимость ваших личностных качеств для будущей карьеры» (0,799), «ищите информацию о возможностях карьерного роста в той сфере деятельности, которая вам нравится» (0,648), «разговариваете с родителями о будущей карьере» (0,577), «анализируете ваши способности и их значимость для будущей карьеры» (0,569).

3ф. «Отсутствие реальных действий в карьерном самоопределении» включает показатели: «разговариваете с друзьями о будущей карьере» (0,787), «фантазируете на карьерные темы, представляете себя в различных карьерных ситуациях» (0,617), «разговариваете с учителями о будущей карьере» (0,467).

Выраженность данных факторов у старшекласников представлена на рисунке 8.



**Рис.8.** Процентное распределение старшекласников по уровням выраженности деятельностных факторов карьерного самоопределения



Как видно, преобладающим видом деятельности в карьерном самоопределении у старшеклассников является деятельности саморазвития (14% - высокий уровень, 26% - уровень выше среднего). Это означает, что обучающиеся стремятся выделить и развивать те личностные качества и способности, которые, по их мнению, являются необходимыми для будущей карьеры. При проведении бесед со старшеклассниками стало ясно, что ведущее место при этом занимает освоение иностранных языков.

Деятельность самопознания выражена у 36% обучающихся (16% - высокий уровень, 20% - уровень выше среднего). Это означает, что значительная часть старшеклассников пытаются разобраться в себе, проанализировать имеющиеся возможности и ресурсы для успешности будущего карьерного роста.

Отсутствие реальных действий в карьерном самоопределении наблюдается у 34% обучающихся (16% - высокий уровень, 18% - уровень выше среднего). Такие обучающиеся пока только размышляют и фантазируют на карьерные темы.

Таким образом, диагностика деятельностного компонента карьерного самоопределения показала, что данная деятельность старшеклассниками проводится и направлена, прежде всего, на самопознание и саморазвитие.

## **2.2. Структура карьерного самоопределения старшеклассников**

На основании теоретического анализа в данном исследовании была выделена структурная модель карьерного самоопределения старшеклассников, включающая мотивационный, стратегический, когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Для уточнения данной модели необходимо установить характер связей между указанными компонентами. Для этого используются корреляционный и дисперсионный анализ. Рассмотрим полученные результаты.

В результате проведения корреляционного анализа выделены взаимосвязи между следующими компонентами карьерного самоопределения:

1. Между мотивационным и стратегическим компонентом. Установлено, что существуют взаимосвязи между транситуативным локусом контроля и карьерными целями. Так, например, вероятность постановки материальных целей ( $r=-0,331$ ;  $p=0,01$ ) и цели получить хорошую работу ( $r=-0,300$ ;  $p=0,01$ ) снижается у старшеклассников, обладающих выраженным транситуативным локусом контроля, то есть полагающих, что могут контролировать свою жизнь и поведение.

2. Между мотивационным и когнитивным компонентом карьерного самоопределения. Установлено, что карьерные ориентации (цели, мотивы и цели) взаимосвязаны с представлениями о будущей карьере. Так старшеклассники с более четкими представлениями о будущей карьере, легче формулируют и ставят карьерные цели (таблица 4). Кроме того, обучающиеся, имеющие сформированные карьерные мотивы, имеют и более четкие представления о будущей карьере.

**Таблица 4**

**Взаимосвязи между показателями мотивационного и когнитивного компонентов  
карьерного самоопределения старшеклассников**

Переменная 1 (П1)	Переменная 2 (П2)	Показатели взаимосвязи
Представления о содержании карьерной активности	Цели саморазвития	r=0,341; p=0,01
	Цели социального взаимодействия	r=0,293; p=0,01
	Цели личной свободы	r=0,311; p=0,01
	Цель хорошая работа	r=0,212; p=0,05
	Ориентация на общечеловеческие ценности в карьере	r=0,231; p=0,05
Представления о карьерных выгодах и возможностях	Материальные цели	r=0,472; p=0,01
Общая карьерная мотивация	Представления о карьерных выгодах и возможностях	r=0,279; p=0,01
Мотивы достижения и социальные мотивы	Представления о карьерной исполнительности	r=0,196; p=0,05

3. Между мотивационным и эмоциональным компонентом карьерного самоопределения. При этом выявлено, что старшеклассники, имеющие сформированные карьерные мотивы, ценности и цели обладают более определенной и позитивной перспективной карьерной самооценкой, а также более позитивный эмоциональный фон карьерного самоопределения (таблица 5).

**Таблица 5**

**Взаимосвязи между показателями мотивационного и эмоционального компонентов  
карьерного самоопределения старшеклассников**

Переменная 1 (П1)	Переменная 2 (П2)	Показатели взаимосвязи
Общая карьерная мотивация	Легкомысленное отношение к будущей карьере	r=-0,275; p=0,01
	Позиция «против людей»	r=0,292; p=0,01
Карьерно-профессиональные мотивы	Чувство уверенности в будущей карьере	r=0,210; p=0,05
Материальные мотивы	Позиция «к людям»	r=-0,196; p=0,05
Цели личных достижений	Позиция «против людей»	r=0,267; p=0,01
Цели саморазвития	Перспективная карьерная самооценка	r=0,300; p=0,01
Ориентация на общечеловеческие ценности в карьере	Перспективная карьерная самооценка	r=0,212; p=0,05
	Позиция «к людям»	r=0,342; p=0,01
Личностно ориентированные ценности	Позиция «против людей»	r=0,526; p=0,01

Также установлено, что, чем больше старшеклассник ориентирован на личные достижения, материальные выгоды, тем менее, по его самооценке, он будет обращен «к людям» в процессе будущего карьерного продвижения.

4. Между мотивационным и деятельностным компонентом карьерного самоопределения. Проведенное исследование позволило выявить, что старшеклассники с более четкими карьерными ориентациями активнее реализуют деятельность карьерного самоопределения. Так доказано, что постановка таких карьерных целей, как цели саморазвития (r=0,381; p=0,01) и цели социальной ответственности (r=0,323; p=0,01) способствуют активизации деятельности, направленной на саморазвитие в процессе карьерного самоопределения. Деятельность, направленная на познание, более выражена у старшеклассников, ориентированных на общечеловеческие ценности в будущей карьере

( $r=0,206$ ;  $p=0,05$ ). Обучающиеся, которые поставили перед собой карьерные цели личных достижений ( $r=0,193$ ;  $p=0,05$ ) и лично ориентированные ценности ( $r=0,213$ ;  $p=0,05$ ), больше думают и размышляют о будущей карьере.

5. Между стратегическим и когнитивным компонентом карьерного самоопределения. Установлено, что старшекласники, обладающие более выраженным транситуативным локусом контроля, имеют более четкие представления о карьерной исполнительности ( $r=0,204$ ;  $p=0,05$ ). То есть, они более трезво оценивают свои трудовые, временные возможности, а также усилия, которые они будут прилагать к выполнению тех или иных карьерных задач.

6. Между стратегическим и эмоциональным компонентом карьерного самоопределения. Выявлено, что старшекласники с более выраженным транситуационным творчеством более ответственно относятся к будущей карьере (отрицательная взаимосвязь с показателем «легкомысленное отношение к карьере»  $r=-0,219$ ;  $p=0,05$ ). Таким обучающиеся склонны быть активными в любой жизненной ситуации, преобразовывать ее в соответствии со своими целями и интересами, поэтому их отношение к процессу карьерного самоопределения является более серьезным и ответственным в силу субъектного подхода к его протеканию.

7. Между стратегическим и деятельностным компонентом карьерного самоопределения взаимосвязей не выявлено.

8. Между когнитивным и эмоциональным компонентом карьерного самоопределения. Установлено, что старшекласники с более сформированными и четкими представлениями о будущей карьерных ролях обладают более позитивным эмоциональным фоном карьерного самоопределения и более позитивной перспективной карьерной самооценкой (таблица 6).

**Таблица 6**

**Взаимосвязи между показателями когнитивного и эмоционального компонентов карьерного самоопределения старшекласников**

Переменная 1 (П1)	Переменная 2 (П2)	Показатели взаимосвязи
Представления о будущих карьерных ролях	Перспективная карьерная самооценка	$r=0,241$ ; $p=0,05$
	Позитивный фон карьерного самоопределения	$r=0,339$ ; $p=0,01$

9. Между когнитивным и деятельностным компонентом карьерного самоопределения. Установлено, что старшекласники, обладающие более четкими представлениями о содержании будущей карьерной активности, в большей степени реализуют деятельность саморазвития в процессе карьерного самоопределения ( $r=0,228$ ;  $p=0,05$ ), а также больше думают о будущей карьере ( $r=0,382$ ;  $p=0,01$ ). Также деятельность по саморазвитию более выражена у старшекласников, более четко представляющих свои будущие карьерные роли ( $r=0,208$ ;  $p=0,05$ ).

10. Между эмоциональным и деятельностным компонентом карьерного самоопределения. Установлено, что старшекласники, обладающие более позитивной перспективной карьерной самооценкой, более активной реализуют деятельность, направленную на саморазвитие в процессе карьерного самоопределения ( $r=0,201$ ;  $p=0,05$ ). Кроме того, активизации деятельности по саморазвитию способствует и позитивный фон карьерного самоопределения ( $r=0,306$ ;  $p=0,01$ ). Также старшекласники с позитивным фоном карьерного самоопределения больше думают о своей будущей карьере ( $r=0,376$ ;  $p=0,01$ ).

Таким образом, корреляционный анализ показал, что в структуре карьерного самоопределения старшекласников взаимосвязаны все компоненты друг с другом, кроме стратегического и деятельностного компонентов. Но для более точного анализа связей между

компонентами карьерного самоопределения, а именно для нахождения связей по типу влияния – зависимости, был проведен дисперсионный анализ (приложение 2).

Выявлено, что больше всего связей по типу влияния с другими компонентами карьерного самоопределения имеет мотивационный компонент. Наибольшее влияние карьерные ориентации оказывают на когнитивный компонент, при этом наиболее тесная связь выявлена между карьерными целями и представлениями о будущей карьере, а также ценностями и представлениями о будущей карьере. Это говорит о том, что постановка карьерных целей и ценностей заставляет старшеклассника формировать представления о будущей карьере, начинать строить ее образ. Это подтверждает, что именно карьерные ориентации «запускают» процесс карьерного самоопределения.

Также мотивационный компонент оказывает значительное влияние на эмоциональный компонент карьерного самоопределения, при этом наиболее тесная связь выявлена между карьерными мотивами и перспективной карьерной самооценкой. Это говорит о том, что карьерные ориентации запускают и процесс оценивания старшеклассником создаваемого карьерного образа. Выявленная связь показывает, что, чем более четко сформированы карьерные мотивы, иначе говоря, чем лучше обучающийся знает, чего хочет от будущей карьеры, тем положительней будет оценен им создаваемый образ будущей карьеры.

Сформированные карьерные мотивы оказывают влияние на процесс деятельности карьерного самоопределения, активизируя активность, направленную на саморазвитие и рефлексию.

На втором по влиянию месте находится эмоциональный компонент. Он оказывает влияние на мотивационный, когнитивный, стратегический и деятельностный компоненты. При этом наиболее тесные связи выявлены с мотивационным компонентом. В частности, установлено, что перспективная карьерная самооценка может трансформировать карьерные цели и ценности.

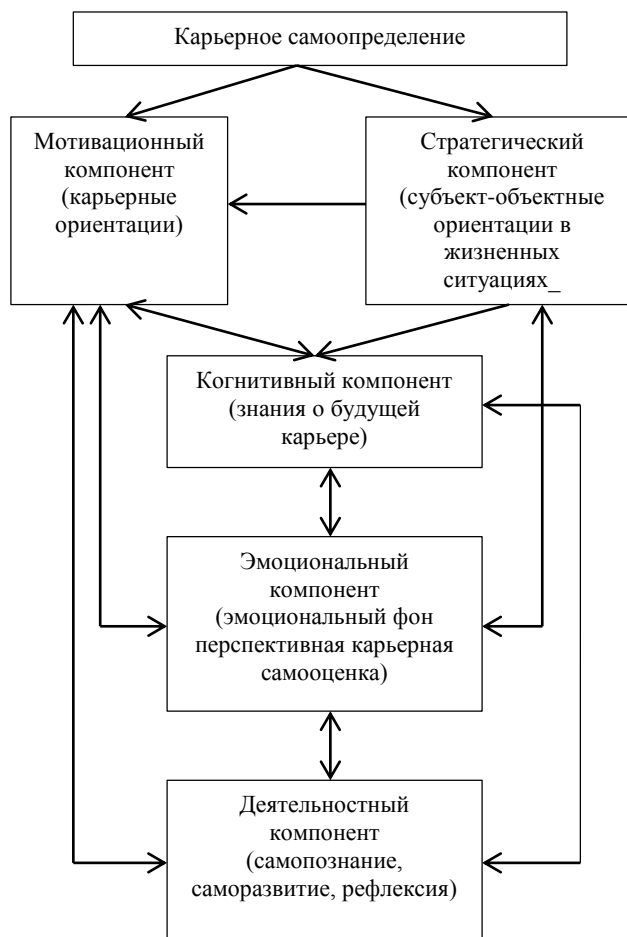
Третье по количеству связей место занимает когнитивный компонент. Он влияет на мотивационный, эмоциональный и деятельностный компоненты. При этом наиболее сильное влияние данный компонент оказывает на эмоциональный фон карьерного самоопределения. Выявлено, что, чем более четкими являются представления старшеклассника о будущей карьере, тем более позитивным является эмоциональный фон его карьерного самоопределения.

Стратегический компонент оказывает влияние на мотивационный, когнитивный, и эмоциональный компоненты. При этом наиболее тесная связь выявлена с карьерными ориентациями. В частности установлено, что субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях во многом обуславливают выбор тех или иных карьерных целей. Скорее всего, это происходит потому, что субъект-объектные ориентации определяют общую направленность и стиль жизнедеятельности субъекта в целом, что не может не затрагивать и процесс карьерного самоопределения.

Деятельностный компонент карьерного самоопределения влияет на все другие компоненты, кроме стратегического. При этом наиболее сильное влияние он оказывает на когнитивный компонент, в частности на представления о будущей карьере. Это закономерно, так как осуществление деятельности, направленной на создание образа будущей карьеры, видоизменяет, дополняет первоначально созданный образ. Также деятельность карьерного самоопределения способствует установлению положительного эмоционального фона. Скорее всего, это происходит потому, что осуществляя деятельность карьерного самоопределения, развивая и познавая себя, старшеклассник обретает большее чувство уверенности, осознает полученные результаты данной внутренней работы, что, соответственно, вызывает у него

положительные эмоции. На рисунке 9 представлена схема карьерного самоопределения на начальном этапе.

Таким образом, в результате проведенного исследования структура карьерного самоопределения была подтверждена и дополнена уточнением характера связей между компонентами.



*Рис.9. Схема карьерного самоопределения на начальном этапе*

Получено, что карьерное самоопределение включает пять компонентов:

1. Мотивационный компонент (карьерные ориентации) – это цели, ценности и мотивы будущей карьеры, которые дают начало процессу карьерного самоопределения.

2. Стратегический компонент представлен субъект-объектными ориентациями в жизненных ситуациях, которые включаются в процесс карьерного самоопределения, влияя на формирование карьерных ориентаций, представлений о будущей карьере, перспективной карьерной самооценки.

3. Когнитивный компонент представлен знаниями о будущей карьере, выражающихся в сформированности понятий карьерной проблематики и образами-представлениями о будущей карьере.

4. Эмоциональный компонент включает эмоциональный фон карьерного самоопределения и перспективную карьерную самооценку. Данный компонент выполняет

регулирующую функцию, изменяя карьерные ориентации, знания о будущей карьере, а также протекание деятельности карьерного самоопределения в зависимости от удовлетворения или неудовлетворения от создаваемого перспективного карьерного образа.

5. Деятельности компонент включает деятельность по саморазвитию, познанию и рефлексии. Данный компонент обеспечивает ход и направленность карьерного самоопределения.

## Резюме

- В результате проведенного исследования получено, что карьерное самоопределение включает пять компонентов: 1. Мотивационный компонент (карьерные ориентации) – это цели, ценности и мотивы будущей карьеры, которые дают начало процессу карьерного самоопределения. 2. Стратегический компонент представлен субъект-объектными ориентациями в жизненных ситуациях, которые включаются в процесс карьерного самоопределения, влияя на формирование карьерных ориентаций, представлений о будущей карьере, перспективной карьерной самооценки. 3. Когнитивный компонент представлен знаниями о будущей карьере, выражающихся в сформированности понятий карьерной проблематики и образами-представлениями о будущей карьере. 4. Эмоциональный компонент включает эмоциональный фон карьерного самоопределения и перспективную карьерную самооценку. 5. Деятельностный компонент включает деятельность по саморазвитию, познанию и рефлексии. Данный компонент обеспечивает ход и направленность карьерного самоопределения. Все компоненты взаимосвязаны друг с другом, но большее влияние на весь процесс карьерного самоопределения оказывает мотивационный компонент, «запуская» карьерное самоопределение.

- Диагностика мотивационного компонента карьерного самоопределения у старшеклассников показала, что карьерные ориентации у обучающихся сформированы, но они обладают недостаточной определенностью, наблюдаются противоречия между целями и мотивами карьеры. Основными целями, на которые ориентированы старшеклассники в будущей карьере являются материальное благополучие и социальная ответственность; среди ценностей преобладают ум, успешность, компетентность, здоровье, безопасность семьи, универсализм; среди мотивов выражена внутренняя мотивация. Выявленные противоречия затрагивают цели материального благополучия и низкую выраженность материальных мотивов, а также ориентация на ценность универсализма, но низкую выраженность мотивов социального интереса.

- Диагностика стратегического компонента показала, что для большинства старшеклассников характерна средняя выраженность трансситуационного творчества и локуса контроля, но для значительной части из них свойственна тенденция к объектности во взаимодействии с жизненной ситуацией, которая проявляет себя в более выраженной адаптации к ситуации, чем к стремлению ее преобразовать и изменить в свою пользу.

- Диагностика когнитивного компонента карьерного самоопределения у старшеклассников показала, что у большинства из них сформированы понятия карьерной проблематики и образы-представления о будущей карьере, но недостаточно сформированы представления о будущих карьерных ролях.

- Эмоциональный компонент карьерного самоопределения старшеклассников характеризуется недостаточной определенностью эмоционального фона, позитивной и

нейтральной самооценкой, недостаточной определенностью самооценки себя в будущей карьере, связанной с межличностными отношениями, так как только 1/3 старшеклассников смогли выделить свою позицию.

- Диагностика деятельностного компонента карьерного самоопределения показала, что данная деятельность старшеклассниками проводится и направлена, прежде всего, на самопознание и саморазвитие.

- Таким образом, диагностика карьерного самоопределений у старшеклассников показала, что наиболее сформированным у них является мотивационный компонент (карьерные ориентации), тогда как другие компоненты развиты недостаточно, что требует организации психолого-педагогического сопровождения данного процесса, основанного на использовании методов интерактивного обучения.

## **Глава 3. Программа психолого-педагогического сопровождения процесса карьерного самоопределения старшеклассников методами интерактивного обучения**

### **3.1. Цели, задачи и содержание программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников**

В результате проведенного исследования карьерного самоопределения старшеклассников было установлено, что для многих обучающихся данный процесс характеризуется недостаточной определенностью и противоречивостью. В частности было выявлено противоречия в карьерных ориентациях, не сформированность представлений о будущих карьерных ролях, недостаточная определенность эмоционального фона и перспективной карьерной самооценки. При этом установлено, что процесс карьерного самоопределения в данном возрасте уже начался и протекает в виде саморазвития, самопознания и рефлексии. Полученные результаты указывают на необходимость осуществления психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в процессе карьерного самоопределения.

Психолого-педагогическое сопровождение карьерного самоопределения старшеклассников, проводимое в данном исследовании, включало:

- посещение родительских собраний, на которых были проведены беседы с родителями, направленные на выявление их позиции относительно будущей карьеры их детей;

- создание групп в социальной сети «ВКонтакте» «Планирование карьеры – ДОП» (URL: <http://vk.com/club74662622>) и «Психологическое сопровождение и тестирование» (URL: <http://vk.com/club38223454>), в которых старшеклассники могли получить консультацию по вопросам карьерного самоопределения;

Но основной акцент был сделан на разработку, апробацию и проверку эффективности программы по формированию карьерного самоопределения с использованием методов

интерактивного обучения. Решение данной задачи стало центральным на данном этапе исследования.

Важность разработки и проведения подобной программы обусловлена тем, что именно в условиях развивающих занятий возможно обеспечить более глубокую познавательную рефлексию, являющуюся неотъемлемым условием любой психологической работы.

Цель программы состоит в формировании карьерного самоопределения старшеклассников с использованием методов интерактивного обучения.

Задачи программы:

1. Обеспечение сознательного и рационального подхода старшеклассников к процессу планирования будущей карьеры, выявление их карьерных и жизненных целей, а также их сопоставление.
2. Определение мотивации карьерного выбора.
3. Выявление ориентации старшеклассников на конкретные типы карьеры.
4. Определение актуальных и потенциальных средств и ресурсов, значимых для построения будущей карьеры.
5. Создание и анализ возможных стратегий карьерного продвижения.
6. Обучение старшеклассников умению планирования будущей карьеры.

Также программа направлена на формирование личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, и зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования от 17 мая 2012 года (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №413):

- готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности;

- умение осуществить осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем;

- умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;

- умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;

- владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения.

Формы проведения занятий:

1. Аудиторные занятия включают практические интерактивные занятия;



2. Дистанционные с использованием современных информационных технологий (применяются для организации расширенной обратной связи, а также проведения комплексного профориентационного тестирования).

Методы оценивания успешности усвоения программы:

- наблюдение;
- опросные методы.

С содержательной стороны программа включает пять модулей: *Модуль 1.* Психология карьеры; *Модуль 2.* Карьера и направленность личности; *Модуль 3.* Предпочитаемый тип карьеры; *Модуль 4.* Средства и ресурсы; *Модуль 5.* Стратегия карьеры.

Программа рассчитана на 100 часов: 56 часов аудиторных и 44 часа самостоятельной работы (таблица 7).

**Таблица 7**

**Учебно-тематический план программы направление психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников**

Модуль программы	Аудиторные часы	Самостоятельная работа	Всего часов
1. Психология карьеры	6	10	16
2. Карьера и направленность личности	12	20	32
3. Предпочитаемый тип карьеры	6	8	14
4. Средства и ресурсы	12	6	18
5. Стратегия карьеры	10	10	18
Всего часов:	46	54	100

В самостоятельную работу включены как выполнение заданий, даваемых руководителем программы слушателям, так и дистанционные занятия, включающие тестирование, групповые обсуждения актуальных проблем.

Для реализации программы требуется наличие материально-технической базы и аудиторного фонда, а именно: тренинговый кабинет, мультимедийное оборудование. Кроме того, каждый участник программы должен иметь персональный компьютер и выход в интернет.

Для организации дистанционных занятий используются различные ресурсы сети Интернет, например, систему дистанционного обучения Moodle, сервисы Google, социальные сети. Наиболее оптимальным вариантом является использованием социальной сети «ВКонтакте», ввиду простоты использования и наличия регистрации в ней практически всех старшеклассников.

В процессе реализации программы «Планирования карьеры» используются четыре основных группы методов интерактивного обучения: тренинговый метод, когнитивные методы, методы арт-терапии и игровые методы. В таблице 8 приведены цели и особенности применения данных методов.

Методические рекомендации по проведению данной программы (для преподавателя):

1. Обеспечить реализацию условий психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников;

2. Обеспечить организацию как можно более глубокой обратной связи на занятиях, направленной на самоанализ карьерных ориентаций, личностной направленности, внешних факторов, влияющих на процесс карьерного самоопределения обучающихся;

**Таблица 8**

**Особенности использования методов интерактивного обучения в рамках психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников**

Группа методов	Цели применения	Формы проведения
Методы психологического тренинга	Моделирование и тренинг новых моделей поведения, анализ личностно-профессиональной направленности	Тренинг формирования команды, социально-психологический тренинг
Когнитивные методы	Самоанализ личностно-профессиональной направленности; формирование собственной позиции по вопросам карьерного самоопределения	Дискуссии, техники рациональной терапии, кейс-метод, мини-лекция
Методы арт-терапии	Самоанализ и диагностика личностно-профессиональной направленности	Рисуночные и проективные методики (выполняются индивидуально или группой) с последующим групповым обсуждением
Игровые методы	Моделирование производственных ситуаций, возможность поставить себя на место различных специалистов	Ролевая игра, деловая игра

3. Обеспечить использование в процессе реализации программы современных информационных и коммуникативных технологий, особенно при проведении дистанционных занятий, тестирования;

4. Обеспечить минимизацию «эффекта экспериментатора», влияние которого приводит к навязыванию преподавателем своего мнения обучающимся.

Методические рекомендации по проведению данной программы (для обучающихся):

1. Обеспечить по возможности посещение всех этапов программы, так как только комплексное психолого-педагогическое воздействие является наиболее эффективной формой помощи в процессе карьерного самоопределения;

2. Постараться, как можно более открыто выражать свое мнение в процессе обсуждения, и, как можно более глубоко анализировать свои потребности, интересы, желания, интересы, ценности и пр.;

3. Подходить к выполнению заданий творчески, нестандартно;

4. Использовать современные информационные и коммуникативные технологии, если это требуется при выполнении заданий и тестирования.

### **3.2. Проверка эффективности программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения на начальном этапе методами интерактивного обучения**

Для проверки эффективности программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения на начальном этапе были выделены критерии для проверки с точки зрения процесса и результата процесса самоопределения. При этом учитывались требования к успешности самоопределения в целом как внутриличностного процесса.

1). Критерии эффективности с точки зрения влияния на результат карьерного самоопределения старшеклассников:

- уровень сформированности компетенций, связанных с процессом карьерного самоопределения и зафиксированных в ФГОС среднего (полного) общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413), на развитие которых направлена программа довузовской подготовки "Планирование карьеры":

а). готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни (п. 7.9);

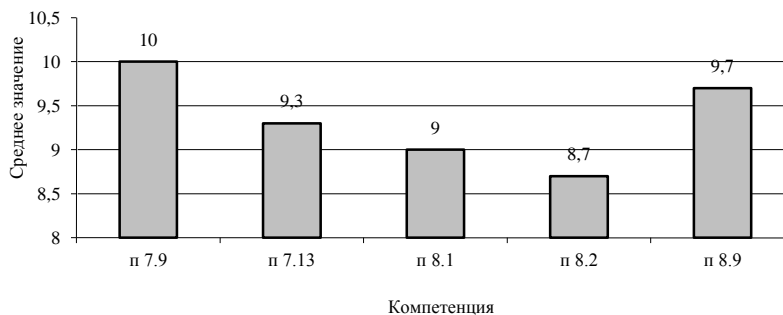
б). сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности; осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов, отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем (п. 7.13);

в). умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях (п. 8.1);

г). умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты (п. 8.2);

д). владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения (п. 8.9).

Выбор данных компетенций производился на основе анализа научной литературы, а также методом экспертных оценок. В качестве экспертов выступили 4 кандидата психологических наук (стаж научно-педагогической деятельности более 10 лет) и 1 доктор психологических наук (стаж научно-педагогической деятельности более 20 лет). Все эксперты являются сотрудниками кафедр факультета психологии ФГБОУ ВПО «Псковский государственный университет». Экспертам необходимо было оценить по 10-бальной шкале значимость предлагаемых компетенций для карьерного самоопределения старшеклассников. Результаты данного опроса (средний балл) приведены на рисунке 10.



*Рис.10. Значимость личностных компетенций в карьерном самоопределении старшекласников (по результатам экспертного опроса)*

- уровень выраженности отдельных личностной зрелости старшекласников (данный критерий выделен на основании теоретического анализа литературы по проблеме карьерного самоопределения).

Выбор данных критериев обусловлен тем, что личностная зрелость и личностные компетенции являются условием успешности любого самоопределения и представляют собой залог того, что в дальнейшем обучающихся сможет самостоятельно, без психолого-педагогической поддержки, осознанно и ответственно продолжать внутреннюю работу над созданием образа будущей карьеры и поиску путей ее построения.

II). Критерии эффективности применения методов интерактивного обучения (выделено 4 группы методов – тренинговые, арт-терапевтические, игровые (ролевая и деловая игра), когнитивные (дискуссионные)) с точки зрения влияния на процесс карьерного самоопределения старшекласников:

- актуальное психическое состояние в процессе осуществления деятельности карьерного самоопределения;

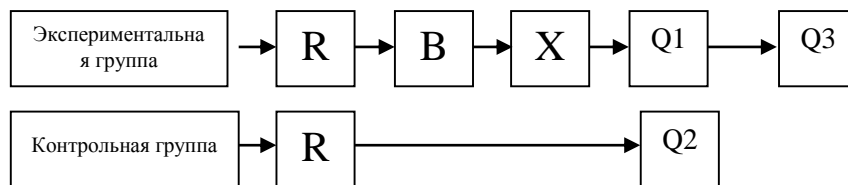
- субъективная оценка старшекласниками применяемых групп методов по следующим критериям: значимость для карьерного самоопределения, полнота информации, эмоциональность, активизация и ценность;

- наблюдение за проявлением признаков познавательной активности: активизация обучающихся, глубина рефлексии, эмоциональная вовлеченность. Данные признаки выделены по материалам Жукова Ю.Ю. (Жуков Ю.Ю., 2013).

Рассмотрим процедуру проводимого формирующего эксперимента.

На рисунке 11 приведен экспериментальный план, применяемый в данном исследовании.

Отметим, что предварительное тестирование не проводилось, чтобы не сформировать у старшекласников установку на экспериментальное воздействие, повышающую вероятность проявления социально одобряемых реакций со стороны испытуемых, а также их чрезмерную закрытость. Суждение о вероятности возникновения данной установки у старшекласников сформировано на основе предыдущего опыта работы с данной категорией обучающихся (более 2 лет).



*Рис.11. План формирующего эксперимента*

Условные обозначения: R – формирование выборки методом рандомизации; B – беседа; X – экспериментальное воздействие; Q1, Q2 – контрольная диагностика после воздействия; Q3 – отсроченная контрольная диагностика.

Проверка эффективности использования методов интерактивного обучения в психолого-педагогическом сопровождении карьерного самоопределения старшеклассников включает:

1. Сравнение B с Q3;
2. Сравнение Q1 и Q2;
3. Сравнение Q1 и Q3.

Формирование выборок проводилось следующим методом:

1. Для формирования экспериментальной выборки по школам г. Пскова была разослана информация о наборе группы на программу «Планирование карьеры». В результате была сформирована выборка, численностью 60 человек, состоящая из обучающихся 9 и 10 классов. Возраст испытуемых 15-16 лет. Большинство из них пришли по рекомендации классных руководителей.

2. Контрольная выборка была составлена случайным образом (методом отбора случайных чисел) из обучающихся тех же школ г. Пскова. Выборка была сформирована по принципу подобия экспериментальной (по возрасту, полу, классам). Всего 60 человек.

Для математико-статистической обработки данных, полученных в ходе формирующего эксперимента, использовались следующие методы:

1. Частотный анализ для анализа распределения признаков, выраженности рассматриваемых переменных;
2. Сравнительный анализ с применением критерия U Манна-Уитни (для сравнения экспериментальной и контрольной выборки);
2. Регрессионный анализ.

В таблице 9 приведен перечень экспериментальных переменных.

**Таблица 9**

**Перечень экспериментальных переменных**

Независимые переменные	- Задания с использованием различных методов интерактивного обучения: тренинговых, когнитивных, арт-терапевтических и игровых; - Задания с использованием традиционной лекционной формы обучения.
Зависимые переменные	1. Результат карьерного самоопределения старшеклассников, определяемый через следующие показатели: - уровень развития личностных компетенций, важных для процесса карьерного самоопределения; - уровень выраженности личностной зрелости; 2. Процесс карьерного самоопределения. Регистрируется через следующие показатели: - познавательная активность старшеклассников на занятии (активизация обучающихся, эмоциональная вовлеченность в процесс карьерного самоопределения и глубина рефлексии (по результатам наблюдения)); - информативность, активизация, эмоциональность и ценность (по самооценке старшеклассников); - значимость методов интерактивного обучения для карьерного самоопределения обучающихся (по самооценке старшеклассников). - актуальное психическое состояние (самочувствие, активность и настроение) испытуемых в конце каждого занятия (после воздействия) (по самооценке старшеклассников), а также динамика данных показателей на каждом занятии и на протяжении всего эксперимента;
Контроль внешних переменных	- константность условий проведения эксперимента (однообразие времени и места проведения занятий); - максимальное снижение влияния личности экспериментатора (однообразный внешний вид экспериментатора на протяжении всего воздействия, отсутствие установки на выделение «любимых» участников); - минимизация внешнего воздействия (участников группы просили выключить телефоны); - снижение эффекта внутригруппового давления (введение правил работы тренинговой группы, запрещающих оскорблять, осуждать и пр.).
Дополнительные переменные	- актуальное психическое состояние (самочувствие, активность и настроение испытуемых) до занятия (воздействия) (по самооценке старшеклассников); - возраст испытуемых; - уровень образования испытуемых.

**3.2.1. Методы и методики проверки критериев эффективности программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения на начальном этапе с использованием методов интерактивного обучения**

1. Методы проверки критериев эффективности программы с точки зрения влияния на результат карьерного самоопределения старшеклассников.

Для диагностики личностных компетенций, являющихся значимыми в процессе карьерного самоопределения старшеклассников, была разработана методика, содержащая 6 базовых шкал и 4 вторичных фактора (приложение 1).

Психометрическая надежность методики проверялась с помощью следующих процедур:

1. Анализа внутренней структуры шкалы и уровней обобщенности с помощью факторного анализа.

2. Исследования внутренней согласованности показателей на основе критерия альфа-Кронбаха. Его назначение – проверка семантической адекватности шкалы, в измерении степени соответствия суммарного показателя содержанию входящих в нее параметров. Числовое значение данного критерия составляет от 0 до 1 и позволяет судить о степени семантической однородности шкалы. Показатель выше 0,72 означает наличие внутренней валидности.

3. Исследование надежности эквивалентных половин теста.

4. Исследование ретестовой надежности шкалы.

5. Анализ содержательной валидности. Оценка эксперта.

Анализ результатов психометрической проверки шкалы «Личностные компетенции в карьерном самоопределении старшеклассников» отражают ее соответствие требованиям эффективности психодиагностической процедуры.

1. Коэффициент альфа-Кронбаха равен 0,969, что соответствует внутренней согласованности показателей, лежащих в основе измерения компетенций в карьерном самоопределении.

2. С помощью факторного анализа уточняются обобщенные компоненты шкалы. Первоначально факторизации были подвергнуты составляющие компонента «Знания». Выделились три фактора, описывающие 66% дисперсии с предельным значением факторных нагрузок выше 0,6.

Фактор 1. «Информированность в сфере профессионального самоопределения» включает такие показатели, как знания о мире профессий (0,853), знания о потребностях рынка труда (0,850), знания о требованиях к личности специалиста (0,852), знания о своих карьерных ориентациях (0,722), знания об особенностях и законах взаимодействия между людьми (0,706), знания о своих профессиональных целях (0,633).

Фактор 2. «Информированность об особенностях своей личности» включает: знания о своих возможностях (0,820), знания о своих способностях (0,796), знания о своих личностных особенностях (0,709). Знания о своих потребностях и желаниях (0,610).

Затем факторный анализ был проведен над показателями умений (описывает 70% дисперсии и факторными нагрузками выше 0,5). В результате выделилось 4 фактора:

Фактор 1. «Умения познавательной рефлексии и самоконтроля» включает: умение принимать взвешенные решения (0,770), умение контролировать свое поведение и деятельность (0,742), умение проводить мысленный самоанализ (рефлексию) (0,726), умение выбирать выгодные стратегии поведения (0,671), умение анализировать свои цели, потребности, желания (0,573), умение брать на себя ответственность за свои слова, поступки и жизнь в целом (0,526).

Фактор 2. «Социально значимые умения» включает: умение быть полезным обществу (0,761), умение осуществлять совместную деятельность (работать в команде) (0,761), умение общаться (0,753), умение разбираться в людях (0,613), умение противостоять манипуляциям со стороны других (0,502).

Фактор 3. «Умение гармонизировать общественные и личные интересы» включает: умение выставить себя в выгодном свете (0,801), умение усваивать и использовать опыт других людей (0,690), умение самостоятельно решать свои проблемы (0,601), умение гармонизировать профессиональные и личные интересы (0,525).

Фактор 4. «Умения планирования» включает: умение искать информацию о тех профессиях, которые интересуют (0,758), умение планировать свое будущее (0,703), умение учиться (0,654), умение ставить цели и достигать их (0,533).

Далее факторный анализ был проведен над показателями навыков (описывает 67% дисперсии и факторные нагрузки выше 0,5). Получено 2 фактора:

Фактор 1. «Навыки решения лично и карьерно значимых задач» включает: противостоять препятствиям, которые будут возникать в вашей жизни (0,878), навыки привлечения имеющихся у вас ресурсов для достижения поставленных жизненных целей (0,847), навыки привлечения имеющихся у вас ресурсов для достижения поставленных карьерных целей (0,842), осуществления самостоятельного профессионального выбора (0,826), навыки поиска необходимой информации о профессиях, учебных заведениях (0,752), навыки непрерывного образования и самообразования, направленного на освоение выбранной вами профессии (0,724), навыки составления плана своего профессионального и карьерного продвижения (0,648), навыки осуществления глубокого анализа карьерных и профессиональных целей, желаний, планов (0,567).

Фактор 2. «Навыки решения социально значимых задач» включает: навыки участия в решении общественных проблем (0,787), навыки отступления от личных интересов в пользу общественных, если этого будет требовать сложившаяся ситуация (0,786), навыки работы в команде, производственном коллективе (0,758), навыки участия в решении проблем государственного и общенационального значения (0,654).

Затем все полученные факторы были подвергнуты вторичной факторизации (описывает 76% дисперсии и факторными нагрузками более 0,5). Выделилось 4 вторичных фактора:

Фактор 1. «Способность и готовность к интеграции личных и общественных интересов в карьере» включает: умения гармонизировать личные и общественные интересы (0,826) и навыки решения личных и профессионально значимых задач (0,810).

Фактор 2. «Способность и готовность к межличностному взаимодействию в карьере и решению социально значимых задач»: социально значимые умения (0,888), навыки решения социально значимых задач (0,604) и информированность в сфере профессионального самоопределения (0,575).

Фактор 3. «Способность и готовность к познавательной рефлексии» включает: умения познавательной рефлексии и самоконтроля (0,872) и информированность об особенностях собственной личности (0,805).

Фактор 4. «Способность и готовность к планированию карьеры» включает: умения планирования (0,950).

3. При исследовании надежности эквивалентных половин теста, тест был разделен на две половины путем группировки четных и нечетных утверждений. По каждой половине высчитывался суммарный средний балл. В результате получилось два интегральных показателя, которые были подвергнуты корреляционному анализу. Полученный коэффициент корреляции составил 0,939 при уровне значимости 0,000. Это также свидетельствует о согласованности внутреннего содержания шкалы, ее внутренней валидности.

4. Ретестовая надежность проверялась путем определения корреляция значений вторичных факторов первичной и повторной диагностики. В результате было выявлено, что все шкалы взаимосвязаны с коэффициентом корреляции не менее 0,448 и вероятностью ошибки от 0,036 и менее. Подробная таблица данных корреляций приведена в приложении 4, таблица 1.



5. Содержательная валидность была оценена экспертом – кандидатом психологических наук, доцентом, заведующей кафедрой общей и социальной психологии Парфеновой Н.Б. Стаж научно-педагогической деятельности эксперта 30 лет.

Следующим критерием для проверки эффективности программы психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников методами интерактивного обучения является личностная зрелость. Для ее диагностики использовалась авторская «Шкала диагностики личностной зрелости» (Ковалевская Е.В., 2013). Текст шкалы приведен в приложении 1.

Данная шкала разработана по принципу семантического дифференциала и содержит 30 биполярных утверждений. Выявляет интегральный показатель личностной зрелости.

II. Методы проверки эффективности программы с точки зрения влияния методов интерактивного обучения на результат карьерного самоопределения.

1. Субъективная оценка старшеклассниками применяемых групп методов по следующим критериям: значимость для карьерного самоопределения, полнота информации, эмоциональность, активизация и ценность. Выбор данных критериев обусловлен самой спецификой интерактивных методов, а также необходимостью их качественного использования в сфере психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения. Для того, чтобы новый материал лучше запоминался, а новые умения лучше усваивались, применяемый метод должен соответствовать следующим показателям:

- значимость для карьерного самоопределения обучающихся (метод должен быть корректным при решении поставленных задач, повышать мотивацию к участию в выполнении поставленной задачи);

- полнота информации (обучающиеся должны получать всю необходимую информацию для эффективного выполнения поставленной задачи);

- эмоциональность (лучше запоминается тот материал, который несет в себе эмоциональную нагрузку);

- активизация (любое обучение не возможно без активной деятельности со стороны обучающихся);

- ценность (человек запоминает, прежде всего, то, что является для него значимым и важным, а все остальное «отсеивает» за ненужностью).

Диагностика данных критериев проводилась на каждом развивающем занятии с помощью анкеты, которая соответствует обратной связи 2 и 3 на листке обратной связи (Приложение 1).

В данной анкете обучающиеся по 10-бальной шкале должны были оценить, насколько использованные на занятии методы соответствуют следующим показателям:

- Для выявления полноты информации: «актуально», «узнал много нового», «есть, что рассказать друзьям, родителям»;

- Для выявления эмоциональности: «интересно», «эмоционально», «внушает оптимизм»;

- Для выявления активизации: «заставляет задуматься», «захотелось действовать», «увлекает»;

- Для выявления ценности: «полезно», «важно», «ценно».

Диагностика значимости метода для карьерного самоопределения заключалась в том, что старшеклассники после каждого занятия должны были по 10-бальной шкале оценить, насколько значимый вклад каждое из проведенных упражнений внесло в процесс их карьерного самоопределения.

2. Наблюдение за проявлением признаков познавательной активности старшеклассников. Вид наблюдения – включенное, стандартизированное. В таблице 10 приведена карта наблюдения, в которой отражены индикаторы признаков познавательной активности обучающихся.

Наблюдение проводилось на каждом развивающем занятии. Каждый участник программы получал соответствующий балл по указанным трем признакам познавательной активности.

**Таблица 10**

**Карта наблюдения за проявлениями познавательной активности старшеклассников**

Признак познавательной активности	Индикаторы и баллы
Активизация обучающихся	5 баллов – высокая активность (выполняет все упражнения, участвует во всех обсуждениях, всегда задает вопросы, открыто выражает свое мнение) 4 балла – выраженная активность (выполняет все упражнения, участвует в большинстве обсуждений, часто задает вопросы, выражает свое мнение по большинству рассматриваемых вопросов) 3 балла – умеренная активность (выполняет все упражнения, участвует лишь в некоторых обсуждениях, иногда задает вопросы, редко выражает свое мнение) 2 балла – активность ниже среднего (выполняет не все упражнения, в обсуждениях пассивен, редко задает вопросы, не выражает своего мнения) 1 балл – низкая активность (на занятии присутствует, но в выполнении упражнений не участвует, находится в роли наблюдателя)
Эмоциональная вовлеченность	5 баллов – высокая эмоциональная вовлеченность (интенсивная эмоциональная экспрессия в ходе выполнения всех упражнений и обсуждений, учитываются внешние проявления, включая вегетативные) 4 балла – выраженная эмоциональная вовлеченность (интенсивная эмоциональная экспрессия в ходе выполнения большинства упражнений и обсуждений) 3 балла – умеренная эмоциональная вовлеченность (эмоционально реагирует только в процессе выполнения некоторых упражнений и обсуждений) 2 балла – эмоциональная вовлеченность ниже среднего (не выраженная эмоциональная экспрессия, лишь отдельные вопросы и задания могут вызвать открытые проявления эмоционального состояния) 1 балл – низкая эмоциональная вовлеченность (отсутствие внешних признаков эмоциональной экспрессии, ведет себя равнодушно по отношению к происходящему)
Глубина рефлексии	5 баллов – высокий уровень познавательной рефлексии (анализирует свое поведение и состояние во всех упражнениях и обсуждениях, активно задает вопросы, позволяющие глубже разобраться в себе) 4 балла – выраженная познавательная рефлексия (анализирует свое поведение и состояние в ходе выполнения большинство упражнений, часто задает вопросы, позволяющие глубже разобраться в себе)

	<p>3 балла – умеренная познавательная рефлексия (анализирует свое поведение и состояние в ходе выполнения лишь некоторых упражнений, иногда задает вопросы, позволяющие глубже разобраться в себе)</p> <p>2 балла – познавательная рефлексия ниже среднего (практически не анализирует свое поведение и состояние в ходе выполнения большинства упражнений и обсуждений, но может задать один-два вопроса)</p> <p>1 балл – низкая познавательная рефлексия (отказывается анализировать свое поведение и состояние в ходе выполнения большинства упражнений и обсуждений, не задает вопросов)</p>
--	--

3. Актуальное психическое состояние, включающее самочувствие, активность и настроение участников программы до и после занятия.

Для более точного анализа занятия проводились таким образом, что на каждом из них была использована преимущественно одна группа методов интерактивного обучения. Таким образом, было проведено:

- 3 лекционных занятия;
- 4 занятия с использованием когнитивных методов;
- 4 занятия с использованием методов арт-терапии;
- 7 занятий с использованием методов психологического тренинга;
- 3 занятия с использованием игровых методов;
- 2 занятия смешанного типа.

На каждом занятии участники программы оценивали свое самочувствие, активность и настроение по методике Дембо-Рубинштейна, в которой были изменены критерии и процедура проведения в соответствии с целями исследования (приложение 1). Использование данной методики было обусловлено тем, что она позволяет оперативно оценить необходимые показатели. Это является важным при взаимодействии со старшеклассниками, так как предыдущая работа с ними показала, что обучающиеся старших классов слишком нагружены и избегают любых дополнительных нагрузок, выполнения трудоемких заданий. Применение методики, требующей значительных временных затрат или большего объема стимульного материала, неминуемо вызвало бы либо нежелание ее выполнять, либо привело бы к получению искаженных результатов, так как старшеклассники в таких ситуациях, склонны давать ответы наугад, либо ставить максимальные баллы.

Процедура проведения методики Дембо-Рубинштейн для диагностики самочувствия, активности и настроения старшеклассников заключалась в следующем:

- Обучающимся выдавался бланк, на котором были представлены три шкалы с критериями самочувствия, активности и настроения для самооценки в начале занятия и такие же три шкалы для самооценки в конце занятия. Предлагалась следующая инструкция: «Перед вами три шкалы, которые отражают ваше самочувствие, активность и настроение в данный момент. Верхний полюс данных шкал соответствует хорошему самочувствию, настроению, высокой активности, нижний полюс – плохому. Вспомните момент, ситуацию из вашей жизни, когда вы чувствовали себя очень хорошо, абсолютно здоровым, счастливым, активным, когда вас просто переполняла энергия, на душе было радостно и приятно. Вот это было состояние, соответствующее верхнему полюсу шкал. А теперь вспомните момент, когда вы чувствовали себя очень плохо, у вас было плохое настроение и вам ничего не хотелось. Это состояние советует нижнему полюсу шкал. Теперь ваша задача оценить ваше состояние в данный момент, сравнивая с этими крайними вариантами и поставить точку на шкале в том месте, которое, по

вашему мнению, соответствует вашему самочувствию, активности и настроению в данный момент». В конце занятия обучающимся давалась вторая инструкция: «Перед вами три шкалы, которые отражают ваше самочувствие, настроение и активность. Ваша задача сравнить, как и насколько ваше состояние изменилось после занятия и тех упражнений, которые мы выполняли. Постарайтесь не брать во внимание другие факторы, которые могли изменить ваше самочувствие, активность и настроение (напр., мысли о домашнем задании, контрольной работе и пр.), и поставить точку в том месте шкалы, где вы посчитаете нужным».

При организации эксперимента и выборе диагностических методик учитывались следующие методологические позиции:

- необходимость установления первоначальной выраженности психического состояния (Левитов Н.Д., 1964);

- возможность применения субъективных методов сбора данных при изучении психических состояний, основанный на положении о том, что субъективное есть отражение в сознании человека объективных проявлений (Зинченко В.П., 1977; Ганзен В.А., Юрченко В.Н., 1981).

### **3.2.2. Результаты формирующего эксперимента по проверке эффективности использования методов интерактивного обучения в психолого-педагогическом сопровождении карьерного самоопределения на начальном этапе**

I. Результаты проверки эффективности использования методов интерактивного обучения с точки зрения их влияния на результат карьерного самоопределения:

- определение уровня развития личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения;

- определение уровня выраженности личностной зрелости.

1. Проверка эффективности методов интерактивного обучения в развитии личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения старшеклассников

Реализация данной задачи включала проведение следующих мероприятий:

- первый срез диагностики личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, старшеклассников, принимающих участие в программе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения по завершению эксперимента;

- повторный срез отсроченной диагностики личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, старшеклассников, принимающих участие в программе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения (через 6 недель после завершения эксперимента);

- диагностика личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, у старшеклассников контрольной группы;

- обработка результатов, проведение частотного, сравнительного и регрессионного анализов.

Рассмотрим полученные результаты (рисунок 12).



*Рис.12. Выраженность первичных факторов личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения старшеклассников экспериментальной и контрольной группы*

Диагностика показала, что выраженность первичных факторов личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, отражающие отдельные группы знаний, умений и опыта, выше у старшеклассников экспериментальной группы. Для уточнения факторов, по которым существуют статистически значимые различий между рассматриваемыми группами был проведен сравнительный анализ с применением критерия U Манна-Уитни. На рисунке 13 представлены показатели, по которым значимые различия были выявлены.

Старшеклассники, которые принимают участие в программе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения методами интерактивного обучения, в отличие от старшеклассников, с которыми проводятся традиционные формы профориентационной работы, обладают более высокой выраженностью следующих показателей личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения:

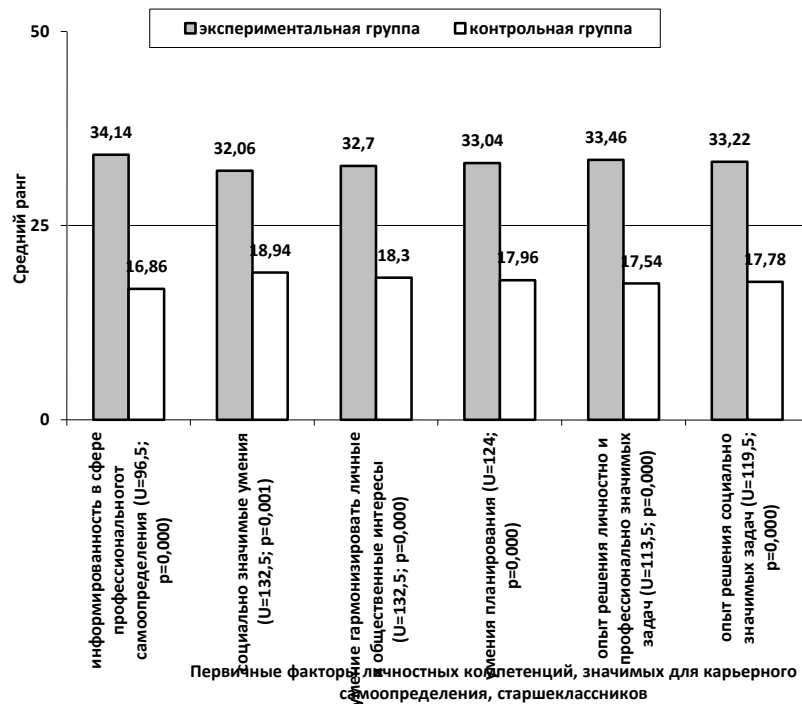
1). Информированность в сфере профессионального самоопределения. Данный показатель подразумевает наличие большего объема знаний в области профессий, требований, которые предъявляются к компетентности и уровню образования специалиста, потребностях рынка труда; а также знаний относительно собственных профессионально значимых качествах и способностях.

2). Социально значимые умения. В данную группу входят умения общаться, работать в команде, находить подход к людям, противостоять негативному влиянию со стороны других.

3). Умение гармонизировать личные и общественные интересы. Данный показатель отражает способность личности найти баланс между собственными потребностями, устремлениями, целями и общественными; кроме того, сюда относятся способность пренебречь своей выгодой в пользу общественной необходимости, в случае, если того требует ситуация.

4). Умения планирования. К данной группе относятся умения строить и разрабатывать краткосрочные и перспективные планы своего будущего, включая и будущую карьеру.

5). Опыт решения лично и карьерно значимых задач. Показатель подразумевает наличие опыта достижения поставленных промежуточных и итоговых жизненных и карьерных целей.



**Рис.13.** Значимые различия в выраженности первичных факторов личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, у старшеклассников экспериментальной и контрольной группы

б). Опыт решения социально значимых задач включает наличие конкретных результатов социально значимой (общественно полезной) деятельности, а также удовлетворение от полученных результатов.

По показателям «Информированность об особенностях собственной личности», «умения познавательной рефлексии и самоконтроля» статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группой не выявлено. Это означает, что все старшеклассники обладают сходным объемом информации о своих потребностях, чертах характера, целях и т.д., а также в одинаковой мере обладают умениями проведения внутреннего самоанализа и контроля своих эмоциональных, поведенческих и иных проявлений.

Первичные факторы личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения старшеклассников, образуют факторы второго порядка. Их выраженность у обучающихся, входящих в экспериментальную и контрольную группу, представлена на рисунке 14 (по средним значениям).



**Рис.14.** Выраженность вторичных факторов личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения старшекласников экспериментальной и контрольной группы

Анализ частотного распределения значений по данным факторам (приложение 4) показывает, что в контрольной группе по первому и второму факторам распределение стремится к нормальному, по третьему и четвертому наблюдается нормальное распределение. В экспериментальной группе по всем показателям наблюдается сдвиг в стороны высоких значений.

Более всего в экспериментальной группе выражены способность и готовность к интеграции личных и общественных интересов в карьере и способность и готовность к планированию своей карьеры.

В контрольной группе значения по всем показателям ниже. Наиболее всего выражена способность и готовность к познавательной рефлексии.

Значимые различия в выраженности вторичных факторов личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, между старшекласниками экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 15.

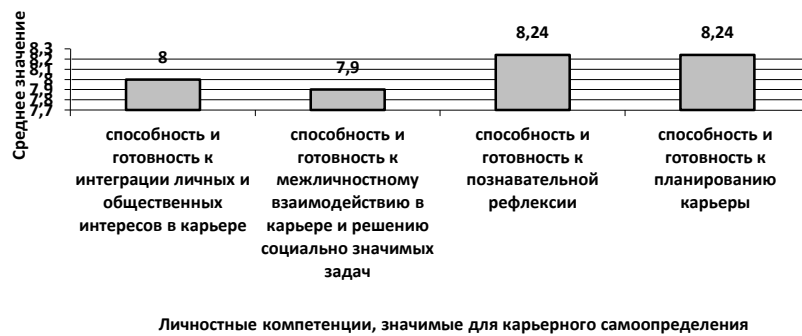


**Рис.15.** Различия в выраженности вторичных факторов личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, у старшекласников экспериментальной и контрольной группы

Старшекласники, посещающие программу психолого-педагогического сопровождения процесса карьерного самоопределения методами интерактивного обучения, в отличие от старшекласников, с которыми проводятся традиционные формы профориентации, обладают более выраженной:

1. Способностью и готовностью к интеграции личных и общественных интересов в карьере;
2. Способностью и готовностью к межличностному взаимодействию в карьере и решению социально значимых задач;
3. Способностью и готовностью к планированию карьеры.

Далее была проведена повторная диагностика личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, у старшеклассников, которые посещали программу психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения с помощью методов интерактивного обучения. Результаты представлены на рисунке 16.



*Рис.16. Выраженность вторичных факторов личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, у старшеклассников экспериментальной группы по результатам отсроченной диагностики*

Проведение сравнительного анализа с помощью критерия Вилкоксона не выявило значимых различий между результатами первичной и отсроченной диагностики личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, у старшеклассников, посещающих программу. Но анализ средних значений показывает, что значения, отражающие выраженность третьей и четвертой компетенции начали возрастать. Это говорит о том, что знания, умения и опыт, полученные старшеклассниками в ходе развивающих занятий, закрепились и начали применяться на практике, одновременно, совершенствуясь.

Это означает, что старшеклассники, посещавшие программу, после ее завершения продолжили работу по планированию собственной карьеры, а также стали уделять больше внимания вопросам самоанализа и самопознания.

Значение по первой и второй компетенциям остались прежними. Это означает, что компетенции достаточно сформированы, но в связи с тем, что их реализация подразумевает наличие трудовой деятельности, которая у старшеклассников на данный момент отсутствует, то отсутствует и база для развития данных компетенций.

Для определения характера влияния различных методов интерактивного обучения в процесс развития личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения старшеклассников, был проведен множественный регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступали отдельные компетенции, а в качестве независимых переменных – значимость для карьерного самоопределения групп методов, используемых в процессе формирующего эксперимента. Рассмотрим полученные результаты.

1. Роль методов интерактивного обучения в развитии способности и готовности к интеграции личных и общественных интересов в карьере.



Данные регрессионного анализа могут быть приняты во внимание, так как для окончательной модели статистически значимыми являются следующие показатели:

- коэффициент множественной корреляции равен 0,932;
- модель описывает более 86% дисперсии;
- значение критерия Фишера равно 72,618 при уровне значимости 0,000.

Из всех применяемых методов интерактивного обучения на развитие данной компетенции наибольшее влияние оказывают когнитивные методы ( $Beta=1.432$ ;  $p=0.000$ ) и методы арт-терапии ( $Beta=-0,632$ ;  $p=0.001$ ). При этом когнитивные методы способствуют повышению уровня выраженности компетенции, а методы арт-терапии тормозят ее развитие. Возможно, такое влияние арт-терапии обусловлено тем, что данные методы центрируются, прежде всего, на самопознании, анализе своих целей, потребностей, особенностей и намерений. Когнитивные же методы позволяют не только проанализировать свою собственную направленность, но и сопоставить ее с запросами общества и выбираемой карьеры.

2. Роль методов интерактивного обучения в развитии способности и готовности к межличностному взаимодействию в карьере и решению социально значимых задач.

- коэффициент множественной корреляции равен 0,945;
- модель описывает более 89% дисперсии;
- значение критерия Фишера равно 58,570 при уровне значимости 0,000.

Позитивное влияние на развитие данной компетенции оказывает метод психологического тренинга ( $Beta=0,657$ ;  $p=0.000$ ). Скорее всего, такое влияние обусловлено тем, что тренинг сам по себе предполагает активное взаимодействие участников для решения поставленных задач. В связи с этим развиваются умения, необходимые для общения и работе в команде.

Также выявлено положительное влияние лекций на развитие данной компетенции ( $Beta=0,718$ ;  $p=0.000$ ). Возможно, это связано с тем, что лекция является источником информации, знаний, необходимых для решения социально значимых задач в сфере карьеры (в частности, в рамках программы лекция была использована для передачи информации об особенностях социально-экономического развития региона, потребностях рынка труда, о карьерных возможностях у специалистов различного профиля, а также требованиях к их личности и квалификации).

Также установлено, что использование когнитивных методов тормозит развитие данной компетенции ( $Beta=-0,403$ ;  $p=0.033$ ). Возможно, что это связано с тем, что данные методы подразумевают меньшую степень работы в команде, а также акцентируют внимание больше на осознании проблем, а не на их решении.

3. Роль методов интерактивного обучения в развитии способности и готовности к познавательной рефлексии

Регрессионный анализ показал высокую взаимосвязь между всеми методами интерактивного обучения и уровнем развития данной компетенции. С одной стороны, это говорит об эффективности данных методов, но, с другой стороны, не позволяет выявить степень влияния каждого метода.

4. Роль методов интерактивного обучения в развитии способности и готовности к планированию карьеры.

- коэффициент множественной корреляции равен 0,993;

- модель описывает более 98% дисперсии;
- значение критерия Фишера равно 475,527 при уровне значимости 0,000.

Эффективными для развития данной компетенции являются методы психологического тренинга ( $Beta=1,062$ ;  $p=0.000$ ) и когнитивные методы ( $Beta=0,148$ ;  $p=0.033$ ). Лекция тормозит развитие данной компетенции ( $Beta=-0,265$ ;  $p=0.000$ ).

Таким образом, по результатам регрессионного анализа возможно выделить усредненную формулу соотношения эффективности применения методов интерактивного обучения и лекционной формы в развитии личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения у старшеклассников в рамках психолого-педагогического сопровождения их карьерного самоопределения:

$$\text{ЛПК}=0,860\text{T}+0,392\text{K}+0,227\text{Л}$$

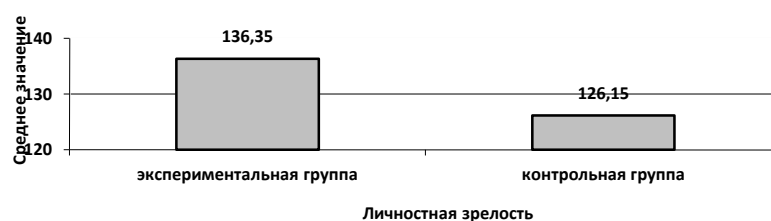
Условные обозначения: ЛПК – личностно-профессиональная компетентность, Т – методы психологического тренинга, К – когнитивные методы, Л – лекция.

Таким образом, что применение методов интерактивного обучения в процессе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников способствует развитию личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения обучающихся. При этом на первом месте стоят тренинговые и когнитивные методы. Но также необходимо применять арт-терапевтические, игровые методы. Возможно применение и лекций в качестве источника информации по значимым вопросам, но, учитывая специфику выбранного направления работы, целесообразнее использовать мини-лекции с организацией диалога со старшеклассниками.

2. Следующим критерием проверки эффективности использования методов интерактивного обучения в процессе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников является уровень выраженности личностной зрелости участников экспериментальной группы.

Диагностика личностной зрелости проводилась один раз по завершению эксперимента в экспериментальной и контрольной группе.

На рисунке 17 приведены средние значения, отражающие выраженность личностной зрелости у старшеклассников экспериментальной и контрольной группы.



*Рис.17. Выраженность личностной зрелости у старшеклассников экспериментальной и контрольной группы*

Как видно, уровень личностной зрелости выше в экспериментальной группе. Это подтверждается и результатами сравнительного анализа с применением критерия Манна-Уитни ( $U=110.5$  при  $p=0.015$ ). Средний ранг в экспериментальной группе 24,98. Средний ранг в контрольной группе равен 16,03. В связи с тем, что выборки формировались методом рандомизации, практически исключается вероятность того, что изначально уровень личностной зрелости в экспериментальной группе был выше.

Данные регрессионного анализа не являются статистически значимыми, поэтому выявить значимость каждой группы методов интерактивного обучения в процессе развития личностной зрелости не представляется возможным.

Таким образом, можно заключить, что участие старшеклассников в процессе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения способствует повышению уровня их личностной зрелости.

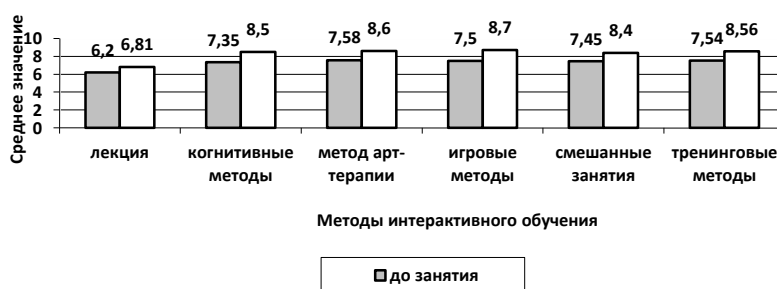
II. Результаты проверки эффективности использования методов интерактивного обучения с точки зрения их влияния на процесс карьерного самоопределения:

- влияние методов интерактивного обучения на актуальное психическое состояние (самочувствие, активность и настроение) обучающихся;
- влияние методов интерактивного обучения на стимулирование познавательной активности;
- самооценка обучающимися эффективности и значимости методов интерактивного обучения в процессе психологического сопровождения карьерного самоопределения.

Рассмотрим полученные результаты.

Одним из основных дополнительных переменных, которые, так или иначе, отражают эффективность применения методов интерактивного обучения в процессе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников, является актуальное психическое состояние, включающее самочувствие, активность и настроение участников программы до и после занятия.

Для анализа, с точки зрения проверки эффективности программы, важны показатели самочувствия, активности и настроения в конце занятий, а также их динамика до и после занятия, которая показывает, насколько существенно данное воздействие повлияло на состояние обучающегося.



**Рис.18.** Динамика самочувствия старшеклассников до и после экспериментального воздействия с применением различных методов интерактивного обучения

На рисунке 18 представлена динамика самочувствия старшеклассников, принимающих участие в программе, на занятиях с применением различных групп методов интерактивного обучения. Во всех случаях наблюдается положительный скачок, но для установления того, при

каком виде воздействия улучшение самочувствия, по субъективной оценке участников, было статистически значимым, был проведен сравнительный анализ с применением критерия Вилкоксона.

Из лекционных занятий ( $n=3$ ) значимое улучшение самочувствия у старшеклассников произошло только на одном ( $Z=-2.956$ ;  $p=0.003$ ), что составляет 33,3% всего экспериментального воздействия с применением лекция. Позитивные изменения затронули 63% участников программы.

При осуществлении экспериментального воздействия с применением когнитивных методов интерактивного обучения ( $n=4$ ) улучшение самочувствия выявлено на 2 занятиях (50%). На первом из таких занятий позитивные изменения наблюдались у 68% респондентов ( $Z=-3.476$ ;  $p=0.001$ ), на втором – у 62% ( $Z=-2,747$ ;  $p=0.006$ ). В приложении 7 (рисунки 1-6) приведены графики отражающие динамику самочувствия старшеклассников, участвующих в программе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения, отдельно по каждой группе методов интерактивного обучения.

Улучшение самочувствия на занятиях с применением методов арт-терапии у старшеклассников наблюдалось в 75% экспериментального воздействия данного вида. Это составляет три занятия из четырех. На первом из них позитивный сдвиг самочувствия наблюдался у 68% обучающихся ( $Z=-2,516$ ;  $p=0.012$ ), на втором – у 54% ( $Z=-2,252$ ;  $p=0.024$ ), на третьем – у 75% ( $Z=-2,970$ ;  $p=0.003$ ).

На занятиях с применением игровых методов интерактивного обучения позитивный сдвиг в выраженности самочувствия старшеклассников наблюдался в 100% от всего экспериментального воздействия данного вида. Было проведено 3 занятия. На первом из них улучшение самочувствия произошло у 72% участников программы ( $Z=-2,802$ ;  $p=0.005$ ), на втором – у 63% ( $Z=-2,970$ ;  $p=0.003$ ), на третьем – у 63% ( $Z=-2,847$ ;  $p=0.004$ ).

На занятиях с применением методов психологического тренинга самочувствие улучшалось только в 43% от всего экспериментального воздействия данного типа. Это составляет 3 занятия из 7 проведенных. В первом случае позитивный сдвиг самочувствия выявлен у 64% респондентов ( $Z=-2,811$ ;  $p=0.005$ ), во втором – у 58% ( $Z=-2,944$ ;  $p=0.003$ ), в третьем – у 75% ( $Z=-3,064$ ;  $p=0.002$ ).

Положительный сдвиг в выраженности самочувствия у старшеклассников, участвующих в программе, на занятиях смешанного типа, где применялись сразу несколько различных групп методов интерактивного обучения, произошел в 50% от всего экспериментального воздействия данного типа. Всего было проведено 2 подобных занятия. Улучшение самочувствия произошло у 47% респондентов ( $Z=-2,314$ ;  $p=0.021$ ) на занятии, на котором были применены когнитивные, тренинговые и игровые методы. На занятии с применением когнитивных, игровых и лекционных методов значимого сдвига выраженности самочувствия в положительную сторону не произошло.

Таким образом, с точки зрения позитивного влияния на самочувствие, наиболее эффективными являются игровые методы интерактивного обучения и методы арт-терапии. Скорее всего, это связано с тем, что данные методы подразумевают применение увлекательного и интересного стимульного материала, позволяют творчески выразить свое мнение и личностные особенности. Наименее эффективным в данном случае является метод психологического тренинга, в связи с достаточно высоким уровнем внутреннего напряжения в процессе выполнения предлагаемых заданий и необходимостью как можно более глубокого самораскрытия.



**Рис.19.** Динамика активности старшеклассников до и после экспериментального воздействия с применением различных методов интерактивного обучения

Рисунок 19 иллюстрирует факт того, что активность старшеклассников, принимающих участие в программе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения, к концу занятий повышалась независимо от группы применяемых методов интерактивного обучения. Но для определения того, в каких случаях этот скачок был статистически значимым, также проводился сравнительный анализ с применением критерия Вилкоксона.

Применение лекционной формы обучения способствовало повышению уровня активности старшеклассников в 67% от всего экспериментального воздействия данного типа (это составляет 2 занятия из 3). На первом занятии положительный сдвиг произошел у 76% респондентов ( $Z=-3,720$ ;  $p=0.000$ ), на втором – у 60% ( $Z=-2,571$ ;  $p=0.010$ ). Возможно, это связано с тем, что эти первые два лекционных занятия проводились в начале программы и у всех участников был положительный настрой на работу. Психолого-педагогическое сопровождение карьерного самоопределения с помощью когнитивных методов интерактивного обучения способствовало повышению уровня активности старшеклассников в 75% от всего экспериментального воздействия данного типа. Это составляет 3 занятия из четырех. В первом случае значимое повышение активности наблюдалось у 64% участников программы ( $Z=-3,303$ ;  $p=0.001$ ), во втором – у 65% ( $Z=-2,698$ ;  $p=0.007$ ), в третьем – у 62% ( $Z=-2,431$ ;  $p=0.015$ ).

Применение методов арт-терапии повысило активность старшеклассников в 50% от всего экспериментального воздействия данного типа (2 занятия из 4). На первом из таких занятий активность возросла у 61% обучающихся ( $Z=-2,549$ ;  $p=0.011$ ), на втором – у 81% ( $Z=-3,181$ ;  $p=0.001$ ).

Повышение активности старшеклассников на занятиях с применением игровых методов выявлено в 67% от всего экспериментального воздействия данного типа. Это составляет 2 занятия из трех. На первом активность значимо возросла у 74% респондентов ( $Z=-3,011$ ;  $p=0.003$ ), на втором – у 56% ( $Z=-2,200$ ;  $p=0.028$ ).

Применение методов психологического тренинга способствовало повышению активности обучающихся в 71% от всего экспериментального воздействия данного типа. Это составляет пять занятий из семи. Процент старшеклассников демонстрирующих возрастание активности на каждом из данных занятий следующий: на первом занятии – 72% ( $Z=-3,386$ ;  $p=0.000$ ); на втором – 67% ( $Z=-2,768$ ;  $p=0.006$ ); на третьем – 63% ( $Z=-2,902$ ;  $p=0.004$ ); на четвертом – 63% ( $Z=-2,490$ ;  $p=0.013$ ); на пятом – 67% ( $Z=-2,437$ ;  $p=0.015$ ).

На занятиях смешанного типа значимого возрастания активности по самооценке старшеклассниками не выявлено.

Таким образом, с точки зрения активизации старшеклассников (по их самооценке), наиболее эффективным является применение когнитивных и тренинговых методов интерактивного обучения.

Рисунок 20 иллюстрирует факт того, что настроение старшеклассников, принимающих участие в программе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения, к концу занятий улучшалось независимо от группы применяемых методов интерактивного обучения. Но для определения того, в каких случаях этот скачок был статистически значимым, также проводился сравнительный анализ с применением критерия Вилкоксона.



**Рис.20.** Динамика настроения старшеклассников до и после экспериментального воздействия с применением различных методов интерактивного обучения

На занятиях с применением лекционного метода обучения произошло значимое улучшение настроения в 67% от всего экспериментального воздействия данного типа. Это составляет два занятия из трех. В первом случае настроение улучшилось у 68% обучающихся ( $Z=-2,412$ ;  $p=0.016$ ), во втором – у 59% ( $Z=-2,516$ ;  $p=0.012$ ).

Применение когнитивных методов интерактивного обучения способствовало улучшению настроения старшеклассников в 75% от всего экспериментального воздействия данного типа. Это составляет три занятия из четырех. На первом занятии значимое улучшение настроения продемонстрировали 76% обучающихся ( $Z=-3,844$ ;  $p=0.000$ ), на втором – 65% ( $Z=-2,399$ ;  $p=0.016$ ), на третьем – 70% ( $Z=-2,668$ ;  $p=0.008$ ).

Применение методов арт-терапии дало 100% повышение настроения у участников программы. На первом занятии настроение значимо улучшилось у 73% респондентов ( $Z=-2,962$ ;  $p=0.003$ ), на втором – у 69% ( $Z=-2,668$ ;  $p=0.008$ ), на третьем – у 75% ( $Z=-3,061$ ;  $p=0.002$ ), на четвертом – у 54% ( $Z=-2,313$ ;  $p=0.021$ ).

Применение игровых методов интерактивного обучения способствовало улучшению настроения у старшеклассников в 67% от всего экспериментального воздействия данного типа. Это составляет два занятия из трех. На первом из данных занятий настроение улучшилось у 74% обучающихся ( $Z=-3,297$ ;  $p=0.001$ ), на втором – у 44% ( $Z=-1,990$ ;  $p=0.044$ ).

Применение методов психологического тренинга способствовало улучшения настроения у обучающихся в 71% от всего экспериментального воздействия данного типа. Это составляет пять занятий из семи. Процент старшеклассников демонстрирующих улучшение настроения на каждом из данных занятий следующий: на первом занятии – 68% ( $Z=-3,338$ ;  $p=0.001$ ); на втором – 71% ( $Z=-2,936$ ;  $p=0.003$ ); на третьем – 63% ( $Z=-2,983$ ;  $p=0.003$ ); на четвертом – 63% ( $Z=-2,669$ ;  $p=0.008$ ); на пятом – 75% ( $Z=-2,703$ ;  $p=0.007$ ).

На занятиях смешанного типа значимого улучшения настроения по самооценке старшеклассниками не выявлено.

В таблице 11 приведены коэффициенты эффективности методов интерактивного обучения, используемых в процессе психолого-педагогическом сопровождении карьерного самоопределения старшеклассников, с точки зрения их позитивного воздействия на самочувствие, активность и настроение обучающихся (по результатам самооценки).

**Таблица 11**

**Коэффициенты эффективности методов интерактивного обучения и традиционной лекционной формы обучения в создании позитивного актуального психического состояния обучающихся**

Методы	Самочувствие	Активность	Настроение	Интегральный коэффициент эффективности (mean)
Лекция	0,33	0,67	0,67	0,56
Когнитивные методы	0,5	0,75	0,75	0,67
Методы арт-терапии	0,75	0,5	1	0,75
Игровые методы	1	0,67	0,67	0,78
Тренинговые методы	0,43	0,71	0,71	0,62
Смешанные занятия	0,5	0	0	0,17

Таким образом, применение методов интерактивного обучения в отличие от традиционной лекционной формы обучения является более эффективным с точки зрения воздействия на актуальное психическое состояние (самочувствие, активность и настроение) обучающихся. При этом наиболее значимо на улучшение самочувствия, активности и настроения старшеклассников влияют игровые методы. Использование в процессе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения ролевых и деловых игр является эффективным средством активизации познавательного интереса, создания позитивного настроения на развивающую работу. Особенно эффективным является применение игр при плохом самочувствии у старшеклассников, возможно, это связано с тем, что участие в игре увлекает и позволяет отвлечься от болезненного состояния. Также эффективными являются методы арт-терапии, основанные на организации совместной творческой деятельности, так как данная деятельность является сама по себе интересной и захватывающей, позволяет нестандартными приемами и способами решать поставленные задачи. Доказано, что применение арт-терапевтических техник является наиболее оптимальным способом для улучшения настроения у старшеклассников.

В целом результаты проведенного исследования позволяют заключить, что применение методов интерактивного обучения является эффективным средством для активизации обучающихся, создания позитивного настроения и ожиданий от работы, поэтому можно рекомендовать их использование в группах обучающихся, обладающих низкой мотивацией к развивающей работе, а также имеющих проблемы с внутригрупповым психологическим климатом.

2. Далее рассмотрим результаты оценки эффективности методов интерактивного обучения старшеклассниками. В таблице 12 приведены средние значения в оценке используемых групп методов по критериям информативности, эмоциональности, активизации, ценности и значимости для карьерного самоопределения.

Анализ средних значений позволяет заключить, что наиболее информативным методом, по мнению старшеклассников, является метод психологического тренинга, наименее информативным – лекция. Эмоциональность более всего выражена у когнитивных методов, менее всего – у лекции. Наиболее активизирующими методами интерактивного обучения являются методы арт-терапии и психологический тренинг, менее всего – лекция. Наибольшей ценностью обладает метод психологического тренинга, наименьшей – лекция. Наиболее значимыми для карьерного самоопределения методами интерактивного обучения для старшеклассников являются игровые методы и методы арт-терапии, наименее значимым методом обучения является лекция.

**Таблица 12**

**Результаты самооценки старшеклассниками эффективности методов интерактивного обучения (Mean)**

Критерии оценки \ Методы	Лекция	Тренинг	Когнитивные методы	Методы арт-терапии	Игровые методы
Информативность	5,95	8,61	8,23	8,34	7,38
Эмоциональность	6,97	8,79	8,59	9,63	7,94
Активизация	6,56	8,51	8,39	8,52	7,39
Ценность	6,26	8,88	8,59	8,52	7,18
Значимость для карьерного самоопределения	7,46	8,18	8,21	8,52	8,53

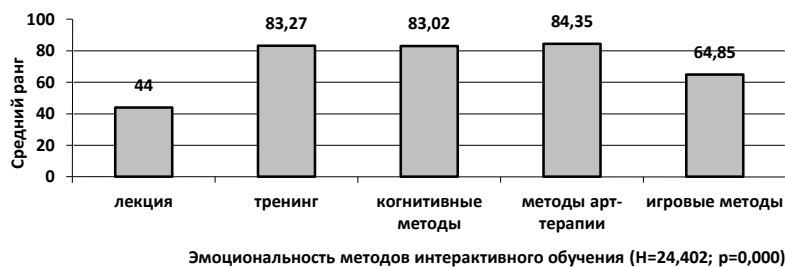
Для определения значимых различий между используемыми методами интерактивного обучения по выделенным критериям был применен критерий Н Крускала-Уоллеса. Результаты приведены на рисунках 21-25.



**Рис.21.** Значимые различия в информативности методов интерактивного обучения в сравнении с традиционной лекционной формой обучения (по самооценке старшеклассников)

Наиболее информативным методом интерактивного обучения является психологический тренинг. Второе место занимают методы арт-терапии. Возможно, такая оценка обучающимися обусловлена тем, что помимо обучающей функции, данные методы выполняют и диагностическую функцию, позволяют выявить особенности своей личности и поведения в различных ситуациях.





**Рис.22.** Значимые различия в эмоциональности методов интерактивного обучения в сравнении с традиционной лекционной формой обучения (по самооценке старшеклассников)

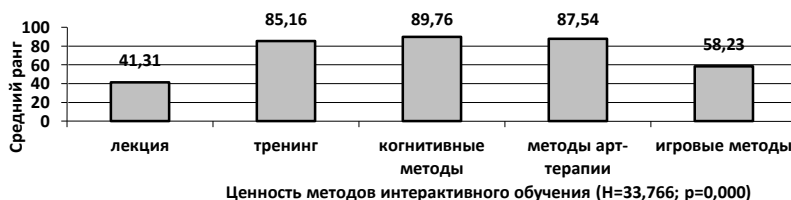
Наименее информативным методом является лекция. Скорее всего, это связано с особенностями запоминания, которые выражаются в том, что лучше запоминается материал, который прорабатывается практически; лекция не позволяет реализовать данное условие.

Наиболее эмоциональными, по мнению старшеклассников, являются методы арт-терапии и психологический тренинг. Наименее эмоциональными методами - лекция и игровые методы. Такой низкий балл, полученный игровыми методами, скорее всего, связан с тем, что данные задания подразумевают жесткую регламентацию выполнения задания: наличие четкого распределения ролей, определяющих особенности и содержание поведения участников. Это снижает личный вклад обучающегося в игру, что приводит к сложности актуализации наиболее значимых для него проблем карьерного самоопределения.



**Рис.23.** Значимые различия в активизации обучающихся методами интерактивного обучения в сравнении с традиционной лекционной формой обучения (по самооценке старшеклассников)

Наиболее активизирующим методом, по мнению старшеклассников, являются методы арт-терапии. Скорее всего, это связано с тем, что данные методы являются диагностическим инструментом, позволяющим активизировать внутриличностные противоречия и особенности. Наименее активизирующими являются игровые методы и лекция.



**Рис.24.** Значимые различия в ценности методов интерактивного обучения в сравнении с традиционной лекционной формой обучения (по самооценке старшеклассников)

Наибольшую ценность, по мнению старшеклассников, имеет применение когнитивных методов интерактивного обучения. Возможно, это связано тем, что данные методы позволяют провести глубокий самоанализ, взвесить все «за» и «против», выработать рациональные стратегии поведения и деятельности. Второе место по ценности занимают методы арт-терапии. Данная оценка может быть обусловлена неожиданностью для старшеклассников результатов, получаемых в ходе выполнения подобных заданий. Наименее ценными являются игровые методы и лекция.



*Рис.25. Значимые различия в значимости для карьерного самоопределения методов интерактивного обучения в сравнении с традиционной лекционной формой обучения (по самооценке старшеклассников)*

Наиболее значимым для карьерного самоопределения, по мнению старшеклассников, является психологический тренинг. Скорее всего, это связано с тем, что данный метод раскрывает широкие возможности для общения, самовыражения, отработки на практике умений важных для карьерного самоопределения. На втором по значимости месте для обучающихся стоят методы арт-терапии. Это связано с тем, что данные методы позволяют подойти творчески к решению различных проблем, выразить свои желания, устремления и пр. неожиданным образом. Наименее значимым методом является лекция.

**Таблица 13**

**Результаты наблюдения за проявлением познавательной активности старшеклассников при воздействии различными группами методов интерактивного обучения в сравнении с лекционным методом (Mean)**

Методы	Лекция	Тренинг	Когнитивные методы	Методы арт-терапии	Игровые методы
Признаки познавательной активности	Max=5 Min=1				
Активизация обучающихся	1,68	3,6	2,3	3,8	3,5
Эмоциональная вовлеченность	1,86	3,8	2,8	3,8	3,1
Глубина познавательной рефлексии	1,36	3,3	3,4	4	2,4

Анализ средних значений показывает, что лекционный метод обучения является наименее эффективным по сравнению с методами интерактивного обучения по критерию стимулирования познавательной активности по всем рассматриваемым его проявлениям (таблица 13). Наибольшая активизация обучающихся наблюдается в случае применения методов арт-терапии. Эмоциональная вовлеченность выраженнее при использовании методов

психологического тренинга и методов арт-терапии. Когнитивные методы являются эффективными с точки зрения активизации познавательной рефлексии.

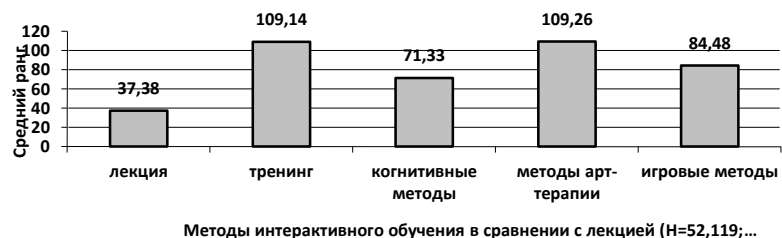
Для определения значимых различий в эффективности используемых обучающих методов в процессе активизации познавательной активности обучающихся был применен критерий Н Крускала-Уоллеса. Результаты приведены на рисунках 26-28.



*Рис.26. Активизация старшеклассников как проявление познавательной активности методами интерактивного обучения в сравнении с традиционным лекционным методом*

Анализ средних рангов позволяет заключить, что большинство методов интерактивного обучения эффективны с точки зрения активизации обучающихся. При этом наибольший вклад в стимулирование активности вносят методы арт-терапии.

Наибольшая эмоциональная вовлеченность старшеклассников в процесс карьерного самоопределения достигается при применении методов психологического тренинга и методов арт-терапии. Наименьшая – при использовании лекционного метода.



*Рис.27. Эмоциональная вовлеченность старшеклассников как проявление познавательной активности при применении методов интерактивного обучения в сравнении с традиционным лекционным методом*

Анализ средних рангов позволяет заключить, что большинство методов интерактивного обучения являются эффективными с точки зрения активизации познавательной рефлексии обучающихся.



*Рис.28. Глубина познавательной рефлексии старшеклассников как проявление познавательной активности при применении методов интерактивного обучения в сравнении с традиционным лекционным методом*

Игровые методы являются менее эффективными, но все равно превышают вклад лекционного метода в данный процесс. Скорее всего, это связано с тем, что применение игровых методов предполагает наличие четких инструкций по выполнению задания, что снижает стимуляцию индивидуальных проявлений, самовыражения в процессе выполнения задания.

Таким образом, методы интерактивного обучения по сравнению с лекционным методом являются более эффективными с точки зрения стимулирования познавательной активности обучающихся. При этом из рассматриваемых групп методов наиболее эффективными являются методы психологического тренинга и арт-терапии.

## Резюме

- Эффективным методом формирования карьерного самоопределения как деятельности является психолого-педагогическое сопровождение, центральной содержательной частью которого является научно обоснованная обучающая программа «Планирование карьеры» объемом 100 часов, основанная на применении методов интерактивного обучения (тренинговый метод, когнитивные методы, методы арт-терапии и игровые методы).

- Реализация обучающей программы «Планирование карьеры» способствует формированию мотивационного, эмоционального и деятельностного компонентов карьерного самоопределения у старшеклассников, а именно: у старшеклассников сформировался достаточный уровень личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения, что выражается в наличии у них способности и готовности к интеграции личных и общественных интересов в карьере, к межличностному взаимодействию в карьере и решению социально значимых задач, к познавательной рефлексии и к планированию своей карьеры; у старшеклассников сформировался более высокий уровень личностной зрелости. Сформированность когнитивного компонента в виде знаний о будущей карьере является результатом карьерного самоопределения, поэтому воздействие на него опосредуется психолого-педагогическим сопровождением формирования других компонентов карьерного самоопределения.

- Методы интерактивного обучения по сравнению с лекционным методом являются более эффективными с точки зрения стимулирования познавательной активности обучающихся. При этом из рассматриваемых групп методов наиболее эффективными являются методы психологического тренинга и арт-терапии.

- Психологический тренинг является эффективным в формировании эмоционального и деятельностного компонентов карьерного самоопределения: способствует развитию следующих личностных компетенций: способность и готовность к межличностному взаимодействию в карьере и решению социально значимых задач; способность и готовность к планированию карьеры; влияет на актуальное психическое состояние обучающихся на занятиях: повышают активность, улучшают настроение; способствует стимуляции познавательной активности: способствуют повышению эмоциональной вовлеченности в процесс обучения, активизируют познавательную рефлексию.

- Методы арт-терапии показывают эффективности в формировании эмоционального и деятельностного компонентов карьерного самоопределения. Они влияют на актуальное психическое состояние обучающихся на занятиях: улучшают настроение, повышают активность, оказывают воздействие на эмоциональное состояние; способствуют стимуляции познавательной активности: способствуют повышению эмоциональной вовлеченности в процесс обучения, активизируют познавательную рефлексию.

- Когнитивные методы способствуют формированию мотивационного, эмоционального и деятельностного компонентов карьерного самоопределения. Благодаря им развиваются следующие личностные компетенции: способность и готовность к интеграции личных и общественных интересов в карьере; способность и готовность к планированию карьеры; влияют на актуальное психическое состояние обучающихся на занятиях: повышают активность, улучшают настроение; активизируют процессы познавательной рефлексии.

- Игровые методы эффективны в формировании эмоционального компонента карьерного самоопределения. Они влияют на актуальное психическое состояние обучающихся на занятиях: вызывают улучшение самочувствия (по субъективной оценке обучающихся) и эмоционального фона карьерного самоопределения..

## **Заключение**

Как показывают результаты проведенного исследования, начальный этап карьерного самоопределения приходится на старший школьный возраст, когда начинает формироваться образ будущей карьеры и карьерные ориентации. При этом содержание карьерного самоопределения в этот период является противоречивым и неопределенным, поэтому эффективным является осуществление психолого-педагогического сопровождения данного процесса у обучающихся. Исследование показало, что наиболее эффективным при этом является использование методов интерактивного обучения, в частности методов психологического тренинга, арт-терапии, когнитивных методов.

Как показывает практика, в ходе реализации психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшеклассников могут возникнуть следующие трудности:

А). Нежелание обучающихся раскрывать свою позицию, мнение в процессе обсуждения. Наиболее частая причина, по результатам беседы со старшеклассниками, боязнь, что другие высмеют, робость, неуверенность в своем мнении. Данная трудность возникает на первых занятиях, когда обучающиеся еще только адаптируются к новой непривычной для них деятельности, либо, когда они еще мало знакомы.

Способы преодоления: самораскрытие специалиста, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение, которое заключается в использовании примеров из жизни; акцент на важности личного опыта каждого обучающегося; призыв рассказать не все, а только какой-нибудь фрагмент и пр.

Б). Нежелание обучающихся выполнять задания. Обычно, это определенные старшеклассники, которые сохраняют такую закрытость достаточно длительное время, лишь после значительного числа занятий начинают понемногу раскрепощаться.

Способы преодоления: давать таким старшеклассникам роль активного наблюдателя.

В). Неоправдавшиеся ожидания обучающихся от занятий. В процессе проведения программы были выявлены некоторые старшеклассники, которые были не удовлетворены происходящим, и заявляли, что ожидали от занятия совсем другого. Кроме того, они утверждали, что это привело к снижению интереса к программе.

Способ преодоления: гибкость программы, которая заключается в возможностях изменения плана занятий в зависимости от пожеланий старшеклассников, отражающих наиболее актуальные для них проблемы в сфере карьерного самоопределения. Для выявления данных проблем необходимо проводить опрос обучающихся о впечатлениях о прошедших занятиях и спрашивать их пожелания относительно будущих занятий.

Отметим, что перспективными направлениями продолжения исследования феномена карьерного самоопределения является изучение дальнейших периодов карьерного самоопределения, а также сравнение его особенностей у работающих и неработающих субъектов.

## Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М. Мысль. 1991. 299 с.
3. Акатов Л.И. Социальное самоопределение старшеклассников. Ретроспективный подход. Курск. 2009. 264 с.
4. Амбреу М., Пайшау М. и Лэнс В. Мотивация в будущее: когнитивно-динамический подход Ж. Нюттена к поведению человека // Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М. Смысл. 2004. С. 562-608.
5. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. – С. 213-217.
6. Асмолов А.Г., Г.А. Асмолов. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире//Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 3–21.
7. Байтингер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте // диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Санкт-Петербург, 1998
8. Баклушинский С.А., Белинская Е.П. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования Под редакцией В.С. Собкина. Москва, 1998. С. 64-84.
9. Бергер П. Общество в человеке // Социологический журнал. 1995. № 2. С. 162-180.
10. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете //Вестник Московского университета. Серия «Педагогическое образование». – 2003. - №2. С. 26-66.
11. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков. ПГПИ им. С.М. Кирова. 2004. 216 с.
12. Богдановская И.М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: [http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Bogdanovskaya\\_et\\_al.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Bogdanovskaya_et_al.phtml) (дата обращения: 29.07.2015)
13. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». 1997. 352 с.
14. Вартанова И.И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей // Мир психологии. 2008. № 3. С. 131-142.
15. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. - М: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
16. Винокурова А.Л., Коростылева Л.А. Самосознание и особенности ценностно-смысловой сферы личности в профессиональной деятельности (на примере сотрудников

государственных и коммерческих организаций) / Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 2. С. 123-127.

17. Винтин И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников // Социологические исследования. 2004. № 2. С. 86-92.

18. Волков Б.С. Психология юности и молодости. М.: Академический проект: Трикта. 2006. 256 с.

19. Воробьева А.Е., Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 22-33.

20. Вяткин А.П. Самоопределение личности в экономических ролях // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2006. № 4. С. 102-106.

21. Гейжан Н.Ф. Индивидуальный подход к формированию профессиональных планов старших подростков / Дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук. СПб. 1984. 206с.

22. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. - №2. – С. 19-26.

23. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев. Наукова думка. 1988. 144 с.

24. Головей Л.А. Взрослость и психологическая зрелость личности [Электронный ресурс] // Доклад на III Всероссийской научно-практической конференции «На пороге взросления» в МГППУ [видео]. [2011]. URL: [https://vk.com/video2151163\\_167840332?list=8ca0ae9598745bdbfe](https://vk.com/video2151163_167840332?list=8ca0ae9598745bdbfe) (Дата обращения: 02.03.2015)

25. Головей Л.А. Дифференциально-психологические факторы профессионального становления // Психологические проблемы самореализации личности. Вып.3 / Под ред. Л.А.Головей, Л.А. Коростылевой. – СПб.: СПбГУ, 1999. - Вып.№3. - С. 76-94.

26. Гончаров В.В. В поисках совершенства управления. Руководство для высшего управленческого персонала: Опыт лучших промышленных фирм США, Японии и стран Западной Европы М. Сувенир. 1993. 488с.

27. Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А. Личная профессиональная перспектива как фактор планирования карьеры современной молодежью // Образование и саморазвитие. 2013. № 1 (35). С. 112-117.

28. Гумницкая А.В. Психологическая культура как основа непрерывного сопровождения развивающейся личности // Сопровождение в вузе: проблемы развития психологической службы. Материалы научно-практической конференции / Под общ.ред. Л.Н. Бережновой, В.В. Семикина, И.А. Хоменко.- СПб: Сатерион, 2004, С. 1—14.

29. Гуревич К.М. Психофизиологические вопросы становления профессионала / К.М. Гуревич. – Москва: НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Выпуск 1: Психофизиологические вопросы становления профессионала / Ред. К.М. Гуревич. М.: НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. 1974. 200 с.

30. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. - №2. – С. 1-18.

31. Давлятова С.В. Психологические особенности представления о себе как фактор личностного самоопределения дезадаптированных подростков / диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ростов-на-Дону, 2006



32. Дементий Л.И., Жирикова А.В. Ценности как детерминанта выбора карьерных ориентаций студентами - будущими предпринимателями / Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2007. № 2. С. 4-10.
33. Демин А.Н., Седых А.Б. Адаптация методики для изучения карьерного самоопределения личности // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 4. С. 6-16.
34. Дидковская Я.В., Полухина М.В. Профессиональное самоопределение специалистов по социальной работе в современном российском обществе // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2009. № 4. С. 7-9.
35. Дубровин Д.Н. Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения // диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Москва, 2005.
36. Егоршин А.П. Управление персоналом. Н. Новгород. НИМБ. 2003. 720 с.
37. Емалетдинов Б.М. Возрастная динамика смысла жизни человека // Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 12. № 3. С. 232-238.
38. Еремина А.Н. Влияние социально-психологической зрелости учебных групп на нравственное самоопределение старшеклассников // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Курский государственный университет. Курск, 2011.
39. Жданова С.Ю. Особенности представлений студентов о карьере // Вектор науки ТГУ. 2011. Т.4. №7. С. 102-105.
40. Жолудева С.В. Особенности взаимосвязи представлений о профессиональной карьере с удовлетворенностью у студентов-заочников [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. - 2014.- №5. - С. 132. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/103PVN514.pdf> (Дата обращения: 15.04.2015).
41. Жолудева С.В. Особенности взаимосвязи представлений о профессиональной карьере с удовлетворенностью у студентов-заочников [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Науковедение. - 2014.- №5. - С. 132. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/103PVN514.pdf> (Дата обращения: 15.04.2015).
42. Жолудева С.В. Особенности профессиональных предпочтений и карьерных ориентаций у подростков // Профессиональные представления. 2014. № 1 (6). С. 48-55.
43. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 5-15.
44. Заев С.В. Взаимосвязь супружеских сценариев и гендерных характеристик личности в процессе семейного самоопределения молодежи // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2006
45. Закревская О.В. Особенности развития ценностно-смысловой сферы старших подростков // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 655.
46. Закревская О.В. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №5. – С. 660.
47. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. – Л.: ЛГУ, 1989. – 56 с.

48. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М. МПСИ; Воронеж. МОДЭК. 2008. 256 с.
49. Знаков В.В., Павлюченко Е.А. Самопознание субъекта // Психологический журнал. 2002. Т.23. №1. С. 31-41.
50. Иванова В.С. Феномен жизненного самоопределения: содержание и компоненты // Известия Томского политехнического университета. 2011ю Т.318. №6. С.92-98.
51. Иванова Е.Н. Социально-психологические факторы семейного самоопределения военнослужащих // диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Военный университет Министерства обороны Российской Федерации. Москва, 2009
52. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 89-100.
53. Иванцевич Д.М., Лобанов А.А. Человеческие ресурсы управления. М: Дело. 1993. С. 214-239.
54. Игнатович В.К. Педагогические условия личностного самоопределения подростков в процессе дополнительного образования // диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сочи, 2001
55. Ильина О.Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2014. - №3. – С. 255-263. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Ilyina.phtml> (Дата обращения: 06.06.2014).
56. Йовайша Л.А. Основы подготовки обучающихся к выбору профессии. Автореф. докт. дисс. Вильнюс. 1971. 54 с.
57. Исаев И.Ф. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность. Белгород. Изд-во БелГУ. 2006.
58. Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте / диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Астрахань, 1999
59. Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // СОЦИС. 2000. № 3. С. 131-140.
60. Кибанов А.Я., Каштанова Е.В. Управление персоналом: теория и практика. Управление деловой карьерой, служебно-профессиональным продвижением и кадровым резервом: учебно-практическое пособие / под ред. А. Я. Кибанова. Москва. Проспект. 2012. 64 с.
61. Климов Е.А. Психологи профессионального самоопределения. М. Академия. 2004. 304 с.
62. Ковалева Н.В. Жизненное самоопределение молодежи в условиях социальной нестабильности (соц.-психол. аспект) / диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Москва, 1997
63. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 151 с.
64. Кораблева М.В. К вопросу о профессиональном самоопределении молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2010. Т. 10. № 4. С. 54-57.

65. Коржова Е.Ю. Духовно-нравственные аспекты исследования жизненного пути личности // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2010. Т. 11. № 2. С. 251-262.
66. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб. Изд-во РХГА. 2006. 384 с.
67. Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилин В.А., Боков Л.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР – Томск: ТУСУР, 2012. – 84 с.
68. Кравченко А.И. Социология: Общий курс: Учебное пособие для вузов. М. ПЕРСЭ; Логос. 2002. 640 с.
69. Красиков В.И. Метафизика самоопределения. Кемерово: Кузбассвуиздат, 1995. 220 с.
70. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель. М. Дело. 1993. 352 с.
71. Кричевский Р.Л. Психология профессиональной карьеры // Психология профессиональной деятельности / под общ. ред. А.А. Деркача. М. Издательство РАГС. 2004. С.92-93.
72. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. №2. С. 51-59.
73. Кузнецов И.Ю. Самоопределение личности на жизненном пути. Магадан. 2003.
74. Кузнецова Е.В. Идентичность субъекта: типология видов // Омский научный вестник. 2012. № 4 (111). С. 123-126.
75. Купрейченко А.Б., Воробьева А.Е. Психологические типы нравственного самоопределения российской молодежи // Психология нравственности \ Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М. Изд-во «Институт психологии РАН». 2010. 508 с.
76. Курбатов В.И. Либо деловая, либо женщина... Ростов н/Д, 2004.
77. Курьянов М.А. Активные методы обучения : метод. пособие / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 80 с.
78. Кухарчук А.М. Человек и его профессия / учебное пособие. Минск. Современное слово. 2006. 64 с.
79. Латуха Е.А. Формы, механизмы и социальные пространства самоопределения личности : Дис. ...канд. филос. наук : 09.00.11 Новосибирск, 1999 180 с.
80. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. М.: Наука, 1980. 358 с.
81. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М. Смысл. 2003. 487 с.
82. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
83. Лотова И.П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб. М. Изд-во МГСУ «Союз». 1999. 127 с.
84. Лотова И.П. Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы / Дис. ... д-ра психол. наук. Москва. 2004. 502 с.

85. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.
86. Маклюэн М. Понимание медиа: Внешнее расширение человека. М.: Канон-пресс-Ц; Жуковский: Кучково поле, 2003. 464 с.
87. Маркин В.Н. Детерминанты формирования индивидуальной карьерной стратегии // Социальная психология и общество. 2011. № 4. С. 27-49.
88. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. 312 с.
89. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство как фактор социализации современных подростков// Мир психологии. 2010. № 3. С. 90–102.
90. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2012. 352с.
91. Машарова Т.В. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности // диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ярославль, 1999
92. Медведева Н.И. Современные подходы к психологическому сопровождению личности в условиях стрессогенной социальной среды // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. - 2014. - №4 (43). - С. 236-239.
93. Мельничук А.С. Субъективные модели личностно-профессионального развития управленческих кадров на этапе получения психологического образования // Акмеология. 2004. № 3 (11). С. 77-81.
94. Мерзлякова С.В. Семейное самоопределение молодежи: понятие, типологизация, механизмы формирования // Акмеология. 2013. № 4 (48). С. 85-91.
95. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб.: Питер, 2007. 336с.
96. Могилевкин Е.А., Новгородов А.С. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2011. № 1. С. 61-78.
97. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. СПб. Питер. 2003. 352 с.
98. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 16-25.
99. Москаленко О.В. Акмеология профессиональной карьеры личности. М.: РАГС, 2007. 352с.
100. Москаленко О.В. Проблема планирования карьеры студентов в предметном поле акмеологии // Акмеология. 2012. № 4 (44). С. 24-27.
101. Муздыбаев К. Удовлетворенность жизнью, ощущение счастья, переживание смысла собственного бытия // Рабочий класс СССР на рубеже 80-х годов. М., 1981. С. 181-198.
102. Мучински П. Психология. Профессия. Карьера. СПб. Питер. 2004. 539 с.
103. Налчаджян К.А. Когнитивный диссонанс, этническая самоидентификация и самоисключающая самозащита // Экология человека. 2006. № 9. С. 50-56.
104. Натаров В.И. Методические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга как активного метода обучения // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1997. - №3. - С. 3-14.

105. Науменко М.В. Гендерная социализация подростков и детерминанты профессиональной самоидентификации // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2011. № 1. С. 82-89.
106. Новейший философский словарь / сост А.А. Грицанов. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1280 с.
107. Носкова Т.И. Организация внеаудиторной деятельности обучающихся в русле компетентностного подхода // Universum: Вестник Герценовского университета. - 2009. - №7.- С. 27-28.
108. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М. Смысл. 2004. 608 с.
109. Овчинникова Ю.В., Гычев А.В., Грицкевич Н.К. Взаимосвязь карьерных ориентаций и структуры ценностей у студентов факультета экономики и управления / Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (134). С. 152-156.
110. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М. Смысл. 2002. 462 с.
111. Орестова В.Р. Формирование личностной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте // диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Москва, 2001
112. Осипова Л.Б., Энвери Л.А. Профессиональное самоопределение молодежи: проблемы и перспективы // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2010. № 4. С. 79-82.
113. Охотский Е.В. Служебная карьера М. Экономика. 1998. 302 с.
114. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
115. Панкратова И.А. Особенности образа карьеры государственных гражданских служащих / автореферат дис. ... кандидата психологических наук. Ростов-на-Дону. 2008. 19 с.
116. Панкратова И.А. Феномен образа карьеры в отечественной психологии // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5, № 3. С.100 – 102.
117. Панферов В.Н. Объективация психических явлений // Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 2. С. 76-87.
118. Панферов В.Н. Психология человека. СПб.: Издательство Михайлова В.А. 2002. 253 с.
119. Парфенова Н.Б. Проблемно-ресурсное сопровождение субъектов образовательного процесса в условиях реализации компетентностного подхода: учебно-методическое пособие. Книга вторая / Парфенова Н.Б.; Псковский гос. педагог. ун-т. - Издательство ООО «ЛОГОС Плюс», 2011 – 152 с.
120. Петрова С.М. Мотивационная обусловленность я-концепции личности в юношеском возрасте : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07. Санкт-Петербург. 1995. 19 с.
121. Петровский А. В. Трехфакторная модель значимого другого / А. В. Петровский // Вопросы психологии. 1991. №1. С. 7-18.
122. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. М. Политиздат. 1990. 494 с.

123. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. 2006. № 24. С. 53-58.
124. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
125. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб.: «Речь», 2002. 298 с.
126. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие. 2-е изд., стер. М. Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.
127. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности. М. Академия. 2012. 368 с.
128. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М. Академия. 2008. 320 с.
129. Психология человека от рождения до смерти / под общ. Ред. А.А. Реана. СПб. ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. 2002. 656 с.
130. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.
131. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопросы психологии. 1988. №1. С. 83 – 88.
132. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). — СПб.: Речь, 2006 — 320 с.
133. Резник М.Ю. Стратегии жизни молодежи в обществе риска: проблемы социальной безопасности [Электронный ресурс] // Ломоносовские чтения в 2004 году / Россия и социальные изменения в современном мире: Сборник научных докладов в 2-х томах. Т. 2. М., 2004. URL: <http://refdb.ru/look/2354286.html> (Дата обращения: 26.07.2015).
134. Рец Т.Н. Психологические аспекты динамики представлений студентов о профессии и карьере // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. - 2013. - №3. - С. 182-189.
135. Ромашова Л.О. Противоречия в профессиональном самоопределении молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 3. С. 179-182.
136. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
137. Русанова А.А. Профессиональное самоопределение в структуре социального самоопределения студенческой молодежи (социологический анализ) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2011. № 4. С. 163-172.
138. Садон Е.В., Могилевкин Е.А. Профессиональные компетенции как психологический фактор деловой карьеры выпускника вуза // Высшее образование сегодня. 2008. №10. С. 28-32.
139. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2010
140. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск. 1986. 142с.

- 141.Саховский И.А. Мотивационные детерминанты процесса планирования карьеры обучающихся на этапе профильного обучения общеобразовательных школ // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 6. С. 359-366.
- 142.Семенов И.Н., Репецкий Ю.А. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых // Мир психологии. 1999. № 2. С. 32-41.
- 143.Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии творчества. // Вопросы психологии. 1983. № 5.
- 144.Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
- 145.Сидоренко Е.В. Технология создания тренинга. От замысла к результату. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
- 146.Синисало П. Особенности трудовой карьеры и жизненные ориентации молодежи // Психология личности и образ жизни. М. Наука. 1987. С. 173-175.
- 147.Синягин Ю.В., Переверзина О.Ю., Яковлева Ю.А., Полякова А.В. Основные подходы к исследованию жизненных стратегий личности // Акмеология. 2010. № 1 (33). С. 27-35.
- 148.Слепцов Н.С., Рыскова Т.М., Куколев И.В. Новая легитимность региональных лидеров (Анализ изменений в составе губернаторского корпуса по итогам избирательных кампаний в субъектах Российской Федерации в 1993-1997 г.г.) // Кадровая политика в государственной службе: Информационно-аналитический бюллетень. М. Издательство РАГС. 1997. №3. С. 5-24.
- 149.Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 14—22.
- 150.Смагина М.В. Методы активного социально-психологического обучения: Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 92 с.
- 151.Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чуковского. Часть 1. М. Смысл. 2004. 328 с.
- 152.Соломин И.Л. Экспресс-диагностика персонала. СПб. Речь. 2008. 280 с.
- 153.Сотникова С.И. Мотивация карьеры: ценности, цели, стимулы // Мотивация и оплата труда. 2014. № 3. С. 162-176.
- 154.Спиридонова Н.Ю. Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. Москва, 2011
- 155.Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
- 156.Стюрина Д.Е. Управление деловой карьерой: Хрестоматия. М. Изд. центр ЕАОИ. 2008. 108 с.
- 157.Тавстуха О.Г., Муратова А.А. Педагогический потенциал искусства в формировании профессионального самоопределения подростка // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии. Материалы Всероссийского совещания «Формирование и развитие системы профессиональной ориентации учащейся молодежи в рамках региональных программ развития профессионального образования». 23-24 октября 2012, г. Москва / Составители: В. И. Блинов, И. С. Сергеев. М: ФИРО. 2012. Ч. II. С. 22-35.

158. Тиунчик И.В. Понятие народа как субъекта права на самоопределение // Социология власти. 2012. № 1. С. 212-216.
159. Тодышева Т.Ю. Детерминанты самооценки карьерной компетентности менеджеров / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук М., 2011. 148мс.
160. Укке Ю.В. Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в Соединенных Штатах Америки // Вопросы психологии: семнадцатый год издания. 1971. №1 С. 170-180.
161. Филиппов Ф.Р. Карьера // Энциклопедический социологический словарь. М. Издательство «Норма». 2000. С. 262-263.
162. Франкл В. Воля к смыслу / Пер. с англ. М. Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс. 2000. 368 с.
163. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2014. 288с.
164. Халудорова А.В. Этнопсихологические особенности ценностных и карьерных ориентации современных подростков // Альманах современной науки и образования. 2008. № 4-1 (11). С. 190-193.
165. Хашченко Т.Г. Психологическое сопровождение экономического самоопределения личности в процессе ее профессионализации в отраслевом вузе // Психология и психотехника. 2014. № 8. С. 855-862.
166. Хомская Е.Д. Нейропсихология. СПб.: Питер. 2005. 496 с.
167. Хэрриот П. Карьера // Управление человеческими ресурсами / Под ред. М.Пула, М.Уорнера. СПб. Питер. 2002. С. 658-675.
168. Хяюрюнен, Ю. П. Некоторые проблемы лонгитюдного исследования жизненного пути и профессиональной карьеры // Психология личности и образ жизни. М. Наука. 1987. С. 166-172.
169. Царан А.А. Характеристика модели нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 153.
170. Чередниченко Г.А. Образовательные траектории и профессиональные карьеры (на материалах социологических исследований молодежи) [электронный ресурс]. М.: ИС РАН, 2012. 332 с. URL: <http://elibrary.ru/download/84308450.pdf> (Дата обращения 19.07.2015)
171. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М. Наука. 1977. 144 с.
172. Шаповалов В.К. Жизненные и карьерные планы старшеклассников: опыт социологического измерения Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 3. С. 290-294.
173. Шевцова И.В. Тренинг тренеров: 9 дней личностного роста. – СПб.: Речь, 2008. – 128 с.
174. Шекшня С.В. Управление персоналом в современной организации. М. 1996. С. 148-180.
175. Шишева А.Г. Система жизненных смыслов личности как психологическое условие выбора варианта жизни в юношеском возрасте // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 67. С. 509-512.



176. Шукуева Б.Г. Психологические особенности профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных организаций чеченской республики / Диссертация на соиск. учен. степени канд. психол. наук. Москва. 2014. 190 с.
177. Щелокова Е.Г. Ценностно-смысловое содержание карьерной направленности / Автореферат дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук. Ярославль. 2012. 25 с.
178. Эриксон Э. Детство и общество. М.: Летний сад, 2000. 416 с.
179. Ядов В.А., Здравомыслов А.Г. Человек и его работа в СССР и после. М.: Аспект-Пресс, 2003. 485 с.
180. A service level guide describing the role and functions of the Educational Psychology Service within Wigan (2007-2008) [Электронный ресурс] // Wigan schools [сайт]. URL: <http://www.wiganschoolsonline.net/inclusion/eps/slg.shtm> (Дата обращения 14.01.2015)
181. Adams K.A. What colleges and universities want in new faculty. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2002.
182. Appadurai A. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis, 1996. 229 p.
183. Ashby J.S., Schoon I. Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings // Journal of Vocational Behavior. 2010. Vol. 77, no. 3. P. 350–360. doi:10.1016/j.jvb.2010.06.006
184. Aubusson P., Fogwill S., Barr R., Perkovic L. What happens when students do simulation–role-play in science? // Research in Science Education. – 1997. – Vol.27(4). – P. 565.
185. Av-Ron E, Byrne J.H., Baxter D.A. Teaching basic principles of neuroscience with computer simulations. - J Undergrad Neurosci Ed 4:A40-A52., 2006.
186. Blatner A. Foundations of psychodrama: history, theory, and practice. - New-York: Springer Publishing Company, 2000. – P. 214-230.
187. Bohlander G., Snell S. Managing human resources [Электронный ресурс]. New York. Thomson Learning. 2008. URL: <http://151.fosu.edu.cn/rlzyzdkc/ybs/index0709.htm> (Дата обращения: 25.07.2015)
188. Brookfield S.D., Stephen P. Discussion as a way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers. – Buckingham: SRHE and Open University Press, 1999.
189. Bulgarelli A. (Cedefop). Professionalizing career guidance. Practitioner competence and qualification routes in Europe. - Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 116 pp.
190. Carr G.A., Flynn, R.M. Science activities. - 1993 – Vol.30(3). – 23 pp.
191. Chudzikowski K., Demel B., Mayrhofer W., Unite J., Bogicevic B., Briscoe J., Hall D. T., Las Heras M., Shen, Y., Zikic J. Career transitions and their causes: A country comparative perspective // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2009. Vol.82. P. 825-849. doi:10.1348 / 096317909X474786
192. Collard B, Epperheime J.W., and Saign D. Career resilience in a changing workplace // Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. 1996. (ED 396 191).
193. Craciun D. Role-playing as a creative method in science education // Journal of Science and Arts. – 2010. – Vol.1(12). - P. 175-182.

194. Debono M., Camilleri S., Galea J., Gravina D. Career Guidance Policy for Schools. – Malta: Ministry of Education, Youth and Employment, 2007. – 80 pp.
195. Deci E.L., Ryan, R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / Psychological Inquiry. 2000. Vol.11, P.227–268.
196. Fleming Ch., Woods Ch., Barkin Sh.L. Career Goals in the High Risk Adolescent / Clinical Pediatrics. 2006. vol. 45, no. 8, pp. 757-764. DOI: 10.1177/0009922806292799
197. Foran J. The Case Method and the Interactive Classroom // The NEA higher education journal, 2001. - P.41-51.
198. Fox D. Career Insurance for Today's World // Training & Development. 1996. Vol. 50 (3). P. 61-64.
199. Gee J. What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. - New York: Palgrave Macmillan, 2003.
200. Gianakos I. The Relation of Sex Role Identity to Career Decision-Making Self-Efficacy / Journal of Vocational Behavior. 1995. vol. 46, no. 2, pp. 131-143. DOI: 10.1006/jvbe.1995.1009
201. Golich V., Boyer M., Franko P., Lamy S. The ABCs of Case Teaching. Pew Case Studies in International Affairs. – Georgetown: Institute for the Study of Diplomacy, 2000. – 90 pp.
202. Gottfredson L.S. Gottfredson’s Theory of Circumscription and Compromise // Brown D., Brooks L., & Associates. (Eds.). Career choice and development. - 3rd ed. - San Francisco: Jossey-Bass, 1996. - P. 179–232.
203. Grasha A. Teaching with style. – USA, San Bernardino: Alliance Publishers, 2002. – 365 pp.
204. Greenhaus J.H. Career management. New York. Dryden Press. 1987.
205. Gysbers N.C., Moore E.J. Career counseling: skills and techniques for practioners. New Jersey. Englewood Cliffs. 1987.
206. Hall D.T., Mirvis P.H. The new career contact developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. Vol.35. P. 269-289.
207. Hansen L.S. New goals and strategies for vocational guidance and counseling // International Journal for the advancement and Counseling. 1981. Vol.4. P. 24-31.
208. Hansen S. Beyond school to work: Continuing contributions of theory and practice to career development of youth // The Career Development Quarterly. – 1999. - Vol.47. - P. 353-359.
209. Herreid C.F. «What makes a Good Case» 88 // Journal of College Science Teaching. – 1997. – Vol.27 (3). - P. 163-165.
210. Hesse-Biber Sh. Male and Female Students' Perceptions of Their Academic Environment and Future Career Plans: Implications for Higher Education // Human Relations. 1985. Vol. 38, no. 2, pp. 91-105.
211. Hilton T.L. Career decision-making. 1962. Vol. 9, no. 4, pp. 291-298. DOI: 10.1037/h0048309
212. Hirschi A., Vondracek F.W. Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence / Journal of Vocational Behavior. 2009. vol. 75, no. 2, pp. 120-128. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.05.005
213. Hodkinson Ph. How young people make career decisions / Education + Training, 1995. Vol. 37 no. 8, pp.3 – 8. DOI 10.1108/00400919510148189

214.Holland J.L. A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*. 1999. Vol.6. P. 35-45.

215.Intel® «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: Учеб. пособие (Авторы адаптации: Л. И. Кобцева, С. М. Конюшенко, Е. П. Круподерова, М. Б. Лебедева, Е. Д. Патаракин, Т. Г. Пирог, О. В. Урсова, О. Н. Шилова, Б. Б. Ярмахов) — 108-е изд., перераб. — М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. — 168 с.

216.Janeiro I.N. Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents // *Journal of Vocational Behavior*. 2010. vol. 76, no. 2, pp. 170-177. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.12.003

217.Kase-Polisini J., Spector B. Improvised Drama: A Tool for Teaching Science // *Youth Theatre Journal*. – 1992. – Vol.7(1). – P. 15-19.

218.Keen-Rhinehart E., Eisen A., Eaton D., McCormack K.. Interactive Methods for Teaching Action Potentials, an Example of Teaching Innovation from Neuroscience Postdoctoral Fellows in the Fellowships in Research and Science Teaching (FIRST) Program // *The Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. - 2009, Vol.7(2): P. A74-A79

219.Kilpatrick W.H. The Project Method // *Teachers College Record*. – 1918. – Vol.19. – P. 319-334.

220.Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development [Электронный ресурс] // *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 1997. URL: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html> (Дата обращения: 04.04.2015).

221.Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis // *Journal of Counseling Psychology*. – 2000. - Vol. 47. - P.36–49.

222.London M. Organizational support for employees' career motivation: A guide to human resource strategies in changing business conditions // *Human Resource Planning*. 1988. Vol. 11. №1. P. 23-32.

223.McDaniels C. Counseling for career development: theories, resources and practice. San Francisco. Jossey Bass Publishers. 1992. 463 pp.

224.McKeachie W.J., & Svinicki M. (2006). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. - Boston: Houghton Mifflin, 2005. - 407 pp.

225.McSharry G. and Jones S. Role-play in Science Teaching and Learning // *School Science Review*. – 2000. – Vol.82 (298). – P. 73-82.

226.Noel R.A., Noel A.W., Bahhuber J.A. An investigation of the correlates of career motivation // *Journal of Vocational Behavior*. 1990. Vol. 37. №3. P. 340-356.

227.Oberle A.P. Understanding public land management through role-playing // *Journal of Geography*. 2004. – Vol.103 (5). – P. 199-210.

228.O'Brien K.M., Fassinger R.E. A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women // *Journal of Counseling Psychology*. 1993. vol. 40, no. 4, pp. 456-469. DOI: 10.1037//0022-0167.40.4.456

229.Parker S.C. Project teaching: Pupils planning practical activities // *The Elementary School Journal*. – 1922. – Vol.22. – P. 335-345.

230.Parsons F. Choosing a vocation. – Boston; New York: Houghton Mifflin company, 1909. – 165 pp.

231.Rainey L.M., Borders L. Influential factors in career orientation and career aspiration of early adolescent girls // Journal of Counseling Psychology. 1997. vol. 44, no. 2, pp. 160-172. DOI: 10.1037//0022-0167.44.2.160

232.Reynolds T. Interactive method and system for teaching decision making [Электронный ресурс] // Google патенты: патент US6971881 B2. URL: <http://www.google.com.tr/patents/US6971881> (Дата обращения 15.10.2014).

233.Savickas M.L. The Theory and Practice of Career Construction // Career development and counseling: Putting Theory and Research to Work / Ed. By S.D. Brown, R.W. Lent. John Wiley & Sons, Inc.. 2005. P. 42-70.

234.Schein E.N. The individual, the organization, and the career: A conceptual scheme // Journal of Applied Behavioral Science. 1997. Vol.7. P. 401-426.

235.Sherif M. The Concept of Reference Groups in Human Relations / M. Sherif // Group Relations at the Crossroads / ed. By M. Sherif, M.O. Wilson. — N. Y., 1953.

236.Sinclair B. The Teacher as Learner: Developing Autonomy in an Interactive Learning Environment // In Maintaining Control: Autonomy and Language Learning / eds. Richard Pemberton, Sarah Toogood and Andy. - Hong Kong University Press, 2008.

237.Super D.E. Career education and the meaning of work. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. U.S. Govt. Print. Off.. 1976.

238.Super D.E. Synthetic: Or is it distillation // Personnel and Guidance Journal. 1983. Vol.61. P. 508-512.

239.Tapscott D. Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation. - New York: McGraw-Hill, 1998.

240.Taylor K.M, Popma J. An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision / Journal of Vocational Behavior. 1990. vol. 37, no. 1, pp. 17-31. DOI: 10.1016/0001-8791(90)90004-L

241.Young R.A. Vocational choice and values in adolescent women // Journal: Sex Roles. 1984. vol. 10, no. 7, pp. 485-492.

242.Young R.A, Valach L. The construction of career through goal-directed action / Journal of Vocational Behavior. 2004. vol. 64, no. 3, pp. 499-514. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.12.012

## **Приложение 1. Методики диагностики карьерного самоопределения старшеклассников**

### **I. Определение представлений о будущей карьере**

Инструкция: ниже приведены различные утверждения, касающиеся особенностей характера и поведения человека. Оцените по 5-бальной шкале каждое утверждение, исходя из того, насколько отраженная в нем особенность свойственна: 1. человеку, являющемуся успешным в карьере, 2. человеку, не успешному в построении карьеры, 3. вам в будущем, когда вы будете строить свою карьеру.

5 – свойственна; 4 – скорее свойственна, чем нет; 3 – затрудняюсь ответить; 2 – скорее не свойственна, чем свойственна; 1 – не свойственна.

№	Утверждения	Человек, <u>успешный</u> в карьере	Человек – <u>не</u> <u>успешный</u> в карьере	<u>Вы</u> в будущей карьере
1	Ищет возможности для большего заработка			
2	Предпочитает находиться в комфортных условиях			
3	Избегает рискованных ситуаций			
4	Следит за собственной безопасностью			
5	Обеспечивает себя всем, что ему нужно			
6	Любит хорошо поесть			
7	Придумывает и реализовывает новые идеи			
8	Ищет пути повышения своего статуса			
9	Ведет активную деятельную жизнь			
10	Повышает уровень профессионализма			
11	Любит руководить			
12	Успевает сделать за день много дел			
13	Подходит к делу творчески			
14	Занимается общественно полезной деятельностью			
15	Любит создавать что-то новое			
16	Улучшает мир вокруг себя			
17	Занимается саморазвитием и самосовершенствованием			
18	Привносит свою индивидуальность в то, что делает			
19	Имеет широкий круг социальных связей			
20	Является известным в своем городе			
21	Является компетентным не только в своей области, но и в других областях			
22	Находит компромиссы в совмещении карьеры и семьи			
23	Ставит карьеру на первое место, что приводит к конфликтам в семье			
24	Разрабатывает и реализует свои собственные проекты			
25	Совмещает 2-3 работы			
26	Отводит на карьеру большую часть своей жизни			
27	Много работает			
28	Ради карьеры может пропустить 1-2 ежегодных отпуска			

29	В свободное время продолжает решать карьерные вопросы			
30	Тщательно планирует каждый свой день			
31	Является экспертом в своей области			
32	Знает, где найти нужные связи и деньги для реализации карьерных планов			
33	Следит за научными исследованиями в той области, в которой работает			
34	Следит за обновлениями в законодательстве, связанными с той областью, в которой работает			
35	Постоянно повышает уровень своего образования и квалификации			
36	Всю свою энергию направляет на реализацию поставленных карьерных целей			
37	Берется только за наиболее важные и выгодные дела			
38	Выполняет все поручения начальства, даже если они не входят в его непосредственные обязанности			
39	Активен, энергичен, «не сидит на месте»			

Обработка результатов заключается в подсчете среднего арифметического по шкалам в соответствии с ключом. Данные шкалы подсчитываются относительно представлений об успешной, неуспешной и собственной будущей карьере.

*Ключ:*

- «Представления о содержании карьерной активности»: 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 33, 34, 35, 39.

Высокие значения говорят о сформированных представлениях о содержании карьерной активности. Субъект полностью осознает, чем он будет заниматься в процессе карьерного продвижения: разработка и реализация своих проектов и идей, саморазвитие и повышение компетентности, проявление социального интереса и пр.

- «Представление о карьерных выгодах и возможностях»: 1, 2, 6, 8, 11, 32, 37.

Высокие значения говорят о сформированности данных представлений. Субъект четко знает, насколько важна будет для него выгода в будущей карьере. Такой человек братья только за выгодные дела, стремиться к повышению своего статуса, получению власти и пр.

- «Представление о степени карьеризма»: 23, 26, 28, 29.

Высокие значения говорят о том, что субъект считает, что будет карьеристом в будущем. Такой человек будет ставить карьеру на первое место, что может вызывать конфликты в семье, тратить на решение карьерных задач и дел также и свободное время.

- «Представление о карьерной исполнительности»: 36, 38.

Высокие значения указывают, что субъект полагает, что в процессе будущего карьерного продвижения будет хорошим исполнителем с ответственным и скрупулезным подходом к выполнению всех поручений и делегированных обязанностей.

- «Представление о минимальной карьерной нагрузке»: 5, 25.

Высокие значения указывают, что субъект не готов посвятить карьере в будущем все свое время и усилия. Он считает, что будет братья только за важные дела и только в рабочее время.

- «Представление о минимальных трудовых затратах»: 27.

Высокие значения показывают, что субъект полагает, что будущая карьера потребует от него приложения усилий и интенсивного труда, при этом он готов много работать и получать от этого удовольствие.

- «Представление о карьерной безопасности»: 3, 4.

Высокие значения говорят о том, что для субъекта в его будущей карьере на одном из первых мест будет стоять собственная безопасность. Для него будет значима осторожность и избегание рискованных ситуаций.

Проверка психометрической надежности данной методики проводилась на выборке учащихся 9-10 классов в количестве 147 человек с помощью следующих процедур:

1. Исследования внутренней согласованности показателей на основе критерия альфа-Кронбаха. Его назначение – проверка семантической адекватности шкалы, в измерении степени соответствия суммарного показателя содержанию входящих в нее параметров. Числовое значение данного критерия составляет от 0 до 1 и позволяет судить о степени семантической однородности шкалы. Показатель выше 0,72 означает наличие внутренней валидности.

Для данной методики данный коэффициент равен 0,859.

2. Исследование надежности эквивалентных половин теста. Тест был разделен на две половины путем группировки четных и нечетных утверждений. По каждой половине высчитывалось среднее арифметическое. В результате получилось два интегральных показателя, которые были подвергнуты корреляционному анализу. Полученный коэффициент корреляции составил 0,818 при уровне значимости 0,000. Это также свидетельствует о согласованности внутреннего содержания шкалы, ее внутренней валидности.

3. Содержательная валидность была оценена экспертами – кандидатами психологических наук, доцентом, доцентами кафедры общей и социальной психологии Псковского государственного университета Стаж научно-педагогической деятельности экспертов более 20 лет. Количество экспертов – 3 человека.

4. Внутренняя структура методики выявлялась с помощью факторного анализа, описавшего 61% дисперсии. В результате выделилось 7 факторов:

Фактор	Переменная	Факторная нагрузка
1ф. Представление о содержании карьерной активности	Любит создавать что-то новое	0,787
	Улучшает мир вокруг себя	0,738
	Подходит к делу творчески	0,712
	Активен, энергичен, «не сидит на месте»	0,675
	Придумывает и реализовывает новые идеи	0,672
	Ведет активную деятельную жизнь	0,663
	Занимается общественно полезной деятельностью	0,660
	Привносит свою индивидуальность в то, что делает	0,650
	Разрабатывает и реализует свои собственные проекты	0,643
	Успевает сделать за день много дел	0,620
	Занимается саморазвитием и самосовершенствованием	0,609
	Повышает уровень профессионализма	0,597
	Тщательно планирует каждый свой день	0,596
	Следит за научными исследованиями в той области, в которой работает	0,581
	Постоянно повышает уровень своего образования и квалификации	0,565
	Является компетентным не только в своей области, но и в других областях	0,552
Находит компромиссы в совмещении карьеры и семьи	0,541	

		Является экспертом в своей области	0,520
		Имеет широкий круг социальных связей	0,509
		Следит за обновлениями в законодательстве, связанными с той областью, в которой работает	0,480
		Является известным в своем городе	0,449
2ф. Представление о карьерных выгодах и возможностях	о	Берется только за наиболее важные и выгодные дела	0,642
		Любит хорошо поесть	0,602
		Предпочитает находиться в комфортных условиях	0,574
		Любит руководить	0,545
		Знает, где найти нужные связи и деньги для реализации карьерных планов	0,522
		Ищет пути повышения своего статуса	0,509
		Ищет возможности для большего заработка	0,400
3ф. Представления о степени карьеризма	о	Ставит карьеру на первое место, что приводит к конфликтам в семье	0,773
		Отводит на карьеру большую часть своей жизни	0,720
		В свободное время продолжает решать карьерные вопросы	0,623
		Ради карьеры может пропустить 1-2 ежегодных отпуска	0,452
4ф. Представление о карьерной исполнительности	о	Выполняет все поручения начальства, даже если они не входят в его непосредственные обязанности	0,686
		Всю свою энергию направляет на реализацию поставленных карьерных целей	0,560
5ф. Представление о минимальной карьерной нагрузке	о	Совмещает 2-3 работы	-0,758
		Обеспечивает себя всем, что ему нужно	0,438
6ф. Представление о трудовых затратах	о	Много работает	0,798
7ф. Представление о карьерной безопасности	о	Избегает рискованных ситуаций	0,793
		Следит за собственной безопасностью	0,538

## II. Анкета диагностики карьерного самоопределения

### 1. Определите ваше понимание соотношения понятий «профессия» и «карьера»:

- А). Профессия и карьера для меня совершенно разные понятия
- Б). Для меня это одно и то же
- В). Профессия является частью карьеры, так как в процессе карьеры человек может сменить несколько профессий
- Г). Карьера является частью профессии, т.к. без профессии не может быть карьеры

### 2. Закончите следующие предложения:

Карьера – это

Успешная карьера

Моя карьера

Карьера начинается

Чтобы карьера была успешной, важно

Главное в карьере

Карьера требует

Для своей карьеры я готов



Успешному построению карьеры могут помешать

Карьера нужна человеку для того, чтобы

**3. Укажите не менее 3 пунктов, которые будут отражать, что вы уже сделали для вашей карьеры:**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

4. **Оцените по 5-бальной шкале**, насколько влияют на те или иные аспекты вашей карьеры родители, сверстники, школа, внешние обстоятельства, независящие от вас, в том числе, материальное положение вашей семьи, и лично вы сами:

**5 – сильно влияют; 4 – оказывают некоторое влияние; 3 – затрудняюсь ответить; 2 – практически не влияют; 1 – не влияют**

№	Аспекты карьеры	Родители	Сверстники	Школа	Материальное положение вашей семьи	Внешние обстоятельства	Вы сами
4.1	Ваши карьерные планы						
4.2	Выбор профессии						
4.3	Выбор вуза (колледжа)						
4.4	Выбор места работы						
4.4	Ваши карьерные притязания						
4.6	Ваши ближайшие карьерные цели						
4.7	Ваши отдаленные карьерные цели						

5. Ниже приводятся различные черты характера, **в первом столбце проранжируйте** данные качества в зависимости от их важности для успешного построения карьеры (т.е. на первое место поставьте самые важные, на второе – чуть менее важные, на последнее – наименее важные), **а во втором столбце оцените по 5-бальной шкале** выраженность данных черт у вас

**5 – выражено; 4 – выражено выше среднего; 3 – выражено средне; 2 – выражено ниже среднего; 1 – не выражено**

№	Аспекты карьеры	Важность для карьеры (ранги)	Выраженность у вас (5-бальная шкала)
5.1	Волевые качества (целеустремленность, инициативность, самостоятельность, независимость и др.)		
5.2	Динамические качества (активность, быстрота реакции, энергичность и пр.)		
5.3	Интеллектуальные качества (гибкость ума, сообразительность, хитрость, находчивость)		
5.4	Стрессоустойчивость (эмоциональная устойчивость, спокойствие, хорошее самообладание)		
5.5	Коммуникативные качества (общительность, открытость, разговорчивость, коммуникабельность)		

**6. Укажите, насколько часто вы думаете о вашей будущей карьере:**

1	2	3	4
Не думаю	Иногда думаю	Думаю о ней все чаще	Думаю постоянно

**7. Нужно ли начинать планировать будущую карьеру еще в школе?**

А). Да            Б). Затрудняюсь ответить    В). Нет

Укажите, почему вы так считаете \_\_\_\_\_

**8. С какого класса вы начали задумываться о своей будущей карьере (обведите нужную цифру):**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

**9. Оцените по 5-бальной шкале, насколько часто вы (5 – очень часто, постоянно; 1 – очень редко):**

Действия	Ваш балл	Действия	Ваш балл
Анализируете значимость ваших личностных качеств для будущей карьеры		Разговариваете с друзьями на карьерные темы	
Анализируете ваши способности и их значимость для будущей карьеры		Разговариваете с учителями о карьере	
Думаете о целях вашей будущей карьеры, о том, что вы ждете от нее		Разговариваете с родителями о будущей карьере	
Фантазируете на карьерные темы, представляете себя в различных карьерных ситуациях		Развиваете в себе личностные качества нужные для успешной карьеры	
Ищите информацию о возможностях карьерного роста в той сфере деятельности, которая вам нравится		Развиваете в себе способности, нужные для успешной карьеры	

**10** Ниже приведены различные цели, которых можно добиться в процессе карьерного роста. Оцените каждую из них по 10-бальной шкале в зависимости от того, насколько важно для Вас добиться данной цели в будущей карьере. 10 – важно на все 100%. 0 – совершенно не важно.

Цель	Ваш балл	Цель	Ваш балл
Материальное благополучие		Стабильность в жизни	
Безопасность		Любовь и семья	
Общение		Выполнение долга	
Свобода и независимость		Статус	
Успех и достижения		Власть	
Творчество		Компетентность	
Хорошая работа		Доверие	
Уважение		Новые знания	
Хороший заработок		Саморазвитие	
Командировки и путешествия		Уверенность	
Борьба и преодоление препятствий		Обучение	
Высокая должность		Самореализация	

**11. В какой сфере вы хотели бы строить свою будущую карьеру: (выберите один вариант или укажите свой)**

- Наука и образование
- Торговля и коммерция
- Строительство
- Сфера обслуживания
- Силловые структуры
- Сфера творческой деятельности и искусства
- Связь и телекоммуникации
- Юриспруденция и право
- Медицина и здравоохранение
- Сфера производства
- Финансовая сфера и экономика
- Менеджмент и управление
- Туризм и гостиничный бизнес
- Бизнес и предпринимательство
- Спорт
- Журналистика
- Международные отношения и дипломатия
- Политика
- Техника (ремонт, эксплуатация, проектирование)
- Компьютеры и программирование

Другое \_\_\_\_\_

**12. Чем бы вы хотели заниматься в процессе вашей будущей карьеры (можно выбрать 1-2 варианта):**

- 1 оценивать, проверять, контролировать
- 2 исследовать что-либо, делать открытия
- 3 перемещать, транспортировать что-либо
- 4 преобразовывать исходные материалы, монтаж, сборка
- 5 преобразовывать человеческое сознание
- 6 творить, изобретать, создавать новое
- 7 организовывать людей, руководить
- 8 обслуживать что-либо, кого-либо
- 9 постоянно работать над собой, быть в форме

**13. Где, в какой организации вы бы хотели начать свою карьеру**

---

**14. Какой уровень образования является достаточным, чтобы построить карьеру, которую вы хотите:**

- общее среднее (уровень средней школы)
- среднее профессиональное (техникум, колледж)
- бакалавриат (ВУЗ)
- магистратура (ВУЗ)
- аспирантура (ВУЗ)

**15. Какой уровень зарплаты вы считаете допустимым в начале карьеры (выберите один вариант):**

Менее 10 тыс. р.	10-20 тыс. р.	20-30 тыс. р.	30-40 тыс. р.	Более 40 тыс. р.
------------------	---------------	---------------	---------------	------------------

**16. Какой уровень зарплаты вы считаете допустимым на пике карьеры (выберите один вариант):**

Менее 10 тыс. р.	10-20 тыс. р.	20-30 тыс. р.	30-40 тыс. р.	Более 40 тыс. р.
------------------	---------------	---------------	---------------	------------------

**III. Диагностика личностных компетенций, значимых для карьерного самоопределения**

Инструкция: «Вам предлагаются различные знания, умения и навыки. Ваша задача оценить по 10-бальной шкале уровень их выраженности у самого себя. (1 – не выражено; 5 – выражено средне; 10 – ярко выражено).

Текст опросника:

*Оцените, насколько вы владеете следующими знаниями*

1	Знания о мире профессий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Знания о требованиях к личности, которые предъявляет та или иная профессия м карьера	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Знания о потребностях рынка труда	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Знания о своих карьерных целях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Знания о своих потребностях и желаниях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Знания о своих личностных особенностях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Знания о своих возможностях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Знания о своих способностях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Знания об особенностях и законах взаимодействия между людьми	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Знания о своих карьерных ориентациях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*Оцените, насколько вы владеете следующими умениями*

11	Умение планировать свое будущее	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Умение искать информацию о тех профессиях, которые меня интересуют	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Умение анализировать свои цели, потребности, желания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Умение разбираться в людях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Умение общаться	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Умение контролировать свое поведение и деятельность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Умение проводить мысленный самоанализ (рефлексию)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Умение принимать взвешенные решения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Умение выбирать выгодные стратегии поведения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Умение противостоять негативному влиянию со стороны других	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Умение осуществлять совместную деятельность (работать в команде)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	Умение брать на себя ответственность за свои слова, поступки и жизнь в целом	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Умение самостоятельно решать свои проблемы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Умение гармонизировать свои профессиональные и личные интересы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	Умение быть полезным обществу	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Умение учиться	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Умение усваивать и использовать опыт других людей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	Умение ставить цели и достигать их	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	Умение выставить себя в выгодном свете	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*Оцените, насколько вы владеете следующим опытом*

30	Опыт осуществления самостоятельного карьерного выбора	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

31	Опыт поиска необходимой информации о профессиях, учебных заведениях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32	Опыт составления плана своего профессионального и карьерного продвижения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33	Опыт непрерывного образования и самообразования, направленного на освоение выбранной вами карьеры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34	Опыт привлечения имеющихся у вас ресурсов для достижения поставленных карьерных целей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35	Опыт привлечения имеющихся у вас ресурсов для достижения поставленных жизненных целей	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36	Опыт противостояния препятствиям, которые будут возникать в вашей жизни	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37	Опыт осуществления глубокого анализа ваших карьерных и профессиональных целей, желаний, планов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38	Опыт отступления от личных интересов в пользу общественных, если этого требует сложившаяся ситуация	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39	Опыт участия в общественно полезной деятельности	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40	Опыт участия в решении социально значимых проблем	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41	Опыт работы в команде	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42	Опыт борьбы за себя и свое дело	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ключ:

**ЗНАНИЯ**

1. Информированность в сфере профессионального самоопределения (ИПС): 1, 2, 3, 4, 9, 10.
2. Информированность об особенностях собственной личности (ИЛ): 5, 6, 7, 8.

**УМЕНИЯ**

1. Умения познавательной рефлексии и самоконтроля (УРС): 13, 16, 17, 18, 19, 22.
2. Социально значимые умения (УСЗ): 14, 15, 20, 21, 25.
3. Умение гармонизировать личные и общественные интересы (УГИ): 23, 24, 27, 29.
4. Умения планирования (УП): 11, 12, 26, 28.

**ОПЫТ**

1. Опыт решения лично и профессионально значимых задач (ОЛПЗ): 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42.
2. Опыт решения социально значимых задач (ОСЗ): 38, 40, 41.

**ВТОРИЧНЫЕ ФАКТОРЫ:**

1. Способность и готовность к интеграции личных и общественных интересов в профессиональной деятельности: (УГИ+ОЛПЗ)/14

2. Способность и готовность к профессиональному взаимодействию и решению социально значимых задач: (УСЗ+ОСЗ+ИПС)/14

3. Способность и готовность к познавательной рефлексии: (УРС+ИЛ)/10

4. Способность и готовность к планированию своей карьеры и профессионального будущего: УП/4

Нормы для обучающихся 9-10 классов (получены методом 3 сигм, n=34):

Вторичные факторы	Очень низкий уровень	Низкий уровень	Уровень ниже среднего	Средний уровень	Уровень выше среднего	Высокий уровень	Очень высокий уровень
1	менее 2,64	2,65-4,02	4,01-5,4	5,5-8,16	8,17-9,54	9,55-10,92	более 10,93
2	менее 2,56	2,57-3,84	3,85-5,12	5,13-7,68	7,69-8,96	8,97-10,24	более 10,25
3	менее 3,64	3,65-4,95	4,96-6,26	6,27-8,88	8,89-10,19	10,20-11,50	более 11,51
4	менее 1,95	1,96-3,53	3,54-5,11	5,12-8,27	8,28-9,85	9,86-11,43	более 11,44

#### IV. Шкала диагностики личностной зрелости

Инструкция: «Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача - выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1. 2. 3. в зависимости от того, насколько Вы уверены в выборе (или 0. если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны)».

Текст опросника

Я чувствую желание развивать себя как личность, приобретать новые знания, умения, навыки, становиться более компетентным	3	2	1	0	1	2	3	Я удовлетворен уровнем своего развития. Считаю, что достаточно развит для своего возраста
Я тщательно планирую свою жизнь и относительно ближайшего будущего, и относительно более отдаленных периодов	3	2	1	0	1	2	3	Я стараюсь не строить планы, знаю, что все-равно придется от них отступать под влиянием жизненных обстоятельств
Я легко проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно	3	2	1	0	1	2	3	Я не склонен проявлять расположение к человеку, если не уверен, что оно взаимно
Продуманное планирование своей жизни позволяет человеку быть готовым даже к неожиданным ситуациям	3	2	1	0	1	2	3	Мне кажется, что люди, которые тщательно планируют свою жизнь, являются скучными и занудливыми
Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других	3	2	1	0	1	2	3	Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе
У меня почти никогда не возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется	3	2	1	0	1	2	3	У меня часто возникает потребность найти обоснование тех своих действий, которые я совершаю потому, что мне этого хочется

Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, не являются естественными проявлениями их человеческой природы	3	2	1	0	1	2	3	Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы
Я не могу мириться с противоречиями в самом себе	3	2	1	0	1	2	3	Я мирюсь с противоречиями в самом себе
Я сам стараюсь определить, что хорошо, а что плохо	3	2	1	0	1	2	3	При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей
Интерес к самому себе необходим для человека	3	2	1	0	1	2	3	Излишнее самокопание имеет иногда дурные последствия
Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили	3	2	1	0	1	2	3	Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них
В большинстве ситуаций я прежде всего хочу понять, чего хочу сам	3	2	1	0	1	2	3	В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят другие
Людам от своей природы свойственно понимать друг друга	3	2	1	0	1	2	3	По своей природе человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах
Защищая свои интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих	3	2	1	0	1	2	3	Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих
Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации	3	2	1	0	1	2	3	Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации
Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо	3	2	1	0	1	2	3	Я часто расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо
Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия	3	2	1	0	1	2	3	Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как считаю нужным, несмотря на последствия
Зрелый человек - это тот, кто осознает причины каждого своего поступка	3	2	1	0	1	2	3	Чтобы быть зрелым человеком не обязательно осознавать причины каждого своего поступка
Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями	3	2	1	0	1	2	3	Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями
Я четко представляю себе, для чего я живу	3	2	1	0	1	2	3	Человек не может быть уверенным, что знает о своем истинном предназначении
Я думаю, что смогу сам найти выход из любой ситуации	3	2	1	0	1	2	3	Я думаю, что в некоторых ситуациях лучше обратиться за помощью к другим людям, нежели рассчитывать на собственные силы
В новой нестандартной ситуации я могу легко изменить свое привычное поведение, если того требуют обстоятельства	3	2	1	0	1	2	3	В новой нестандартной ситуации лучше действовать проверенными методами



Вы можете простить другим их недостатки	3	2	1	0	1	2	3	Бывает, что другим людям свойственны такие недостатки, которые не заслуживают снисхождения
Я люблю делать добрые дела	3	2	1	0	1	2	3	Считаю, что когда человеку делаешь доброе дело, часто он не ценит этого
Считаю, что нельзя всегда выигрывать, проигрыш - это часть жизни	3	2	1	0	1	2	3	Тяжело переживаю проигрыши, они выбивают меня из колеи
Я стараюсь не терять чувства юмора, даже когда ситуация складывается для меня не лучшим образом	3	2	1	0	1	2	3	Иногда в моей жизни бывают ситуации, в которых не до смеха
Я могу попросить о помощи, если это необходимо	3	2	1	0	1	2	3	Прибегнуть к помощи другого, значит, признать свою слабость и беспомощность
Думаю, что мне хватит опыта, чтобы выбрать правильный способ поведения в трудной ситуации	3	2	1	0	1	2	3	Думаю, что существуют ситуации, в которых мне будет трудно выбрать правильный способ поведения
Считаю, что критика полезна, из нее можно делать выводы	3	2	1	0	1	2	3	Меня раздражает необоснованная критика
Если друг меня обидел или предал, то я стараюсь понять, почему он так поступил	3	2	1	0	1	2	3	Друг, который обижает и предает, не может называться другом

Обработка результатов производится посредством перевода данных в 7-бальную шкалу (слева направо: 7,6,5,4,3,2,1). Подсчитывается общая сумма баллов, которая и отражает выраженность личностной зрелости.

Нормы для студентов вузов 1-2 курсов (получены методом 3 сигм n=92):

менее 74 баллов	75-96 баллов	97-118 баллов	119-163 балла	164-186 баллов	187-207 баллов	более 208 баллов
очень низкий	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий	очень высокий
Mean=141,67; U=22,32; Mo=149; M=145						

Нормы для учащихся 9-10 классов (получены методом 3 сигм n=116):

менее 75 баллов	76-97 баллов	98-117 баллов	118-158 балла	159-181 баллов	182-202 баллов	более 203 баллов
очень низкий	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий	очень высокий
Mean=138; U=20,44; Mo=120; M=136,5						

Также методика позволяет определить выраженность отдельных свойств личностной зрелости. Данные свойства выделены с помощью факторного анализа на выборке 224 человека (описывает 60% дисперсии).

№ фактора	Название	Номера вопросов	Соответствующая факторная нагрузка
1	Стремление к саморазвитию и познанию других	1, 6, 30	0,455; 0,449; 0,423
2	Планирование своей жизни	2, 4, 20	0,770; 0,800; 0,548
3	Самоэффективность в трудной жизненной ситуации	3, 15, 16, 17, 21, 28	0,343; 0,718; 0,362; 0,611; 0,703; 0,645
4	Социальная толерантность	5, 7	0,775; 0,528
5	Социальный интерес	10, 14	0,733; 0,483
6	Гибкость	8, 22	0,779; 0,473
7	Принятие других	11, 13, 23, 24, 29	0,694; 0,512; 0,217; 0,167; 0,445
8	Самодетерминация	9, 12, 18, 19	0,459; 0,613; 0,412; 0,634
9	Принятие неудачи	25, 26, 27	0,705; 0,510; 0,612

Нормы для учащихся 9-10 классов (получены методом 3 сигм n=116):

	очень низкий	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий	очень высокий
Стремление к саморазвитию и познанию других	0-4	5-7	8-10	11-17	18-20	20-23	24 и выше
Планирование своей жизни	0-1	2-3	4-7	8-16	17-20	21-24	24 и выше
Самоэффективность в трудной жизненной ситуации	0-6	7-13	14-19	20-32	33-38	39-45	46 и выше
Социальная толерантность	0-1	2-3	4-6	7-11	12-14	15-16	17 и выше
Социальный интерес	0-1	1-2	3-5	6-10	11-13	14-16	17 и выше
Гибкость	0-1	2-3	4-6	7-11	12-13	14-15	16 и выше
Принятие других	0-8	9-13	14-19	20-29	30-34	35-39	40 и выше
Самодетерминация	0-9	10-13	14-16	17-23	24-27	28-30	31 и выше
Принятие неудачи	0-5	6-8	9-12	13-19	20-22	23-26	27 и выше

Нормы для студентов вузов 1-2 курсов (получены методом 3 сигм n=92):

	очень низкий	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий	очень высокий
Стремление к саморазвитию и познанию других	0-3	4-7	8-10	11-17	18-21	22-24	25 и выше
Планирование своей жизни	0-1	2-4	5-8	9-18	19-22	23-27	28 и выше
Самоэффективность в трудной жизненной ситуации	0-3	4-10	11-18	19-33	34-40	41-48	49 и выше

Социальная толерантность	0-1	2-3	4-5	6-11	12-15	16-18	19 и выше
Социальный интерес	0-1	2-3	4-6	7-11	12-14	15-17	18 и выше
Гибкость	0-1	2-4	5-6	7-11	12-14	15-16	17 и выше
Принятие других	0-5	6-11	12-17	18-29	30-36	37-42	43 и выше
Самодетерминация	0-9	10-13	14-17	18-26	27-30	31-34	35 и выше
Принятие неудачи	0-4	5-8	9-12	13-19	20-23	24-27	28 и выше

## Приложение 2. Результаты дисперсионного анализа по выявлению связей между компонентами карьерного самоопределения

Переменная 1 (П1)	Переменная 2 (П2)	Показатели влияния П1 на П2	Показатели влияния П2 на П1
<i>Связи между мотивационным и стратегическим компонентом</i>			
Транситуационное творчество	Мотив достижений и социальные мотивы	F=2,720 при p=0,034	-
Транситуационный локус контроля	Материальные цели	F=3,361 при p=0,013	-
Транситуационный локус контроля	Цель хорошая работа	F=4,437 при p=0,002	-
<i>Связи между мотивационным и когнитивным компонентом</i>			
Цели саморазвития	Представления о содержании карьерной активности	F=5,552 при p=0,000	
Цели социального взаимодействия	Представления о содержании карьерной активности	F=4,611 при p=0,002	
Материальные цели	Представления о карьерных выгодах и возможностях	F=8,537 при p=0,000	
Цели личной свободы	Представления о минимальной карьерной нагрузке	F=2,784 при p=0,031	
Цели социальной ответственности	Представления о содержании карьерной активности	F=2,756 при p=0,032	
Ориентация на общечеловеческие ценности в карьере	Представления о содержании карьерной активности	F=2,875 при p=0,027	
Личностно ориентированные ценности	Представления о содержании карьерной активности	F=2,752 при p=0,032	
Личностно ориентированные ценности	Представления о карьерных выгодах и возможностях	F=6,206 при p=0,000	

Мотив достижения и социальные мотивы	Представление о будущих карьерных ролях	F=2,753 при p=0,032	F=3,634 при p=0,030
Мотив достижения и социальные мотивы	Представления о карьерных выгодах и возможностях	F=4,474 при p=0,002	
Сформированность понятий	Мотив достижения и социальные мотивы	F=4,752 при p=0,004	F=3,476 при p=0,011
Сформированность понятий	Карьерно-профессиональные мотивы	F=3,154 при p=0,028	
<i>Связи между мотивационным и эмоциональным компонентом</i>			
Цели личных достижений	Позиция «против людей»	F=3,937 при p=0,005	F=6,642 при p=0,000
Цели социального взаимодействия	Позиция «к людям»	F=2,780 при p=0,031	F=3,485 при p=0,010
Ценности социальной ответственности	Позитивный фон карьерного самоопределения	F=2,975 при p=0,023	
Ориентация на общечеловеческие ценности в карьере	Позиция «к людям»	F=7,360 при p=0,000	F=5,461 при p=0,001
Личностно ориентированные ценности	Позиция «против людей»	F=8,150 при p=0,000	
Личностно ориентированные ценности	Позитивный фон карьерного самоопределения	F=3,296 при p=0,014	F=3,372 при p=0,012
Мотив достижения и социальные мотивы	Перспективная карьерная самооценка	F=3,036 при p=0,021	
Учебные мотивы	Позиция «от людей»	F=5,468 при p=0,001	
Перспективная карьерная самооценка	Цели личной свободы	F=3,231 при p=0,044	
Перспективная карьерная самооценка	Карьерно-профессиональные мотивы	F=4,080 при p=0,020	
<i>Связи между мотивационным и деятельностным компонентом</i>			
Цель саморазвития	Деятельность саморазвития	F=2,814 при p=0,029	
Личностно ориентированные ценности	Думают о будущей карьере	F=4,138 при p=0,004	
Общая карьерная мотивация	Думают о будущей карьере	F=7,295 при p=0,000	
Карьерно-профессиональные мотивы	Отсутствие реальных действий		F=3,218 при p=0,016
<i>Связи между стратегическим и когнитивным компонентом</i>			
Трансситуационное творчество	Представление о карьерной безопасности	F=3,604 при p=0,009	
<i>Связи между стратегическим и эмоциональным компонентом</i>			
Трансситуационное творчество	Позиция «к людям»	F=3,643 при p=0,008	
Трансситуационный локус контроля	Позиция «против людей»	F=2,602 при p=0,040	
Трансситуационный локус контроля	Чувство уверенности в будущей карьере	F=2,754 при p=0,032	
Трансситуационное творчество	Позитивный эмоциональный фон		F=3,067 при p=0,020

Трансситуационное творчество	Легкомысленное отношение к будущей карьере		F=2,805 при p=0,030
<i>Связи между стратегическим и деятельностным компонентом</i>			
Связей по типу влияния не выявлено			
<i>Связи между когнитивным и эмоциональным компонентом</i>			
Представление о будущих карьерных ролях	Позитивный фон	F=6,714 при p=0,002	
Представление о карьерной безопасности	Легкомысленное отношение к будущей карьере	F=3,065 при p=0,009	
Представление о карьерной безопасности	Перспективная карьерная самооценка	F=3,627 при p=0,008	
Представление о содержании карьерной активности	Позитивный фон		F=4,394 при p=0,003
Представление о карьере	Чувство уверенности в будущей карьере		F=4,496 при p=0,002
Представление о карьерных выгодах и возможностях	Позиция «против людей»		F=3,588 при p=0,009
<i>Связи между когнитивным и деятельностным компонентом</i>			
Представление о будущих карьерных ролях	Думают о будущей карьере	F=3,675 при p=0,029	
Представление о содержании карьерной активности	Думают о будущей карьере	F=4,859 при p=0,001	F=7,355 при p=0,000
Представление о содержании карьерной активности	Деятельность саморазвития		F=2,622 при p=0,039
Представление о карьерной исполнительности	Деятельность саморазвития		F=3,185 при p=0,017
Представление о карьерных выгодах и возможностях	Думают о будущей карьере		F=2,954 при p=0,036
Представление о карьере	Думают о будущей карьере		F=4,407 при p=0,006
Представление о трудовых затратах	Думают о будущей карьере		F=5,765 при p=0,001
<i>Связи между эмоциональным и деятельностным компонентом</i>			
Позитивный фон	Деятельность саморазвития		F=3,714 при p=0,007
Позитивный фон	Думают о будущей карьере	F=4,599 при p=0,002	F=7,781 при p=0,000
Перспективная карьерная самооценка	Деятельность саморазвития	F=3,688 при p=0,028	

Ковалевская Екатерина Владимировна

**Карьерное самоопределение на начальном этапе: структурно- содержательная  
характеристика и формирование**

Монография издана в авторской редакции

Главный редактор – Кирсанов К.А.

Вёрстка – Павлов А.А.

Ответственный за выпуск - Алимова Н.К.

Научное издание

**Системные требования:**

- процессор с тактовой частотой 1,3 ГГц и выше;
  - операционная система Microsoft® Windows® XP с пакетом Service Pack 3 (32-разрядная версия) или Service Pack 2 (64-разрядная версия), Windows Server® 2003 R2 (32- и 64-разрядная версии), Windows Server 2008 или Windows 2008 R2 (32- и 64-разрядная версии), Windows 7 (32- и 64-разрядная версии), Windows 8 или 8.1 (32- и 64-разрядная версии), Mac OS X версии 10.6.4, 10.7.2 или 10.8;
  - 1 ГБ оперативной памяти;
  - 350 МБ свободного пространства на жестком диске;
  - разрешение экрана 1024x768;
  - браузер Internet Explorer 7, 8, 9, 10 или 11; Firefox, Chrome, Opera - для ОС Windows; браузер Safari 5.1 для Mac OS X 10.6.8 или 10.7.2, Safari 5.2 для Mac OS X 10.8, Safari 6.0 для Mac OS X 10.7.4 или 10.8
  - программное обеспечение Adobe Reader XI.
- Внимание! Для 64-разрядной версии Windows Server 2003 R2 и Windows XP (с пакетом Service Pack 2) требуется наличие Пакета обновлений Microsoft KB930627.

Режим доступа: <http://izd-mn.com/23MNNPM15.pdf> свободный.

– Загл. с экрана. - Яз. рус., англ.

ООО «Издательство «Мир науки»

«Publishing company «World of science», LLC

Адрес:

Юридический адрес — 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

Почтовый адрес — 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

<http://izd-mn.com>

**ДАННОЕ ИЗДАНИЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНО ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НА  
ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЯХ**