

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»


ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной педагогики

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

И.о. заведующего кафедрой

д-р пед. наук, доцент

 И.Н. Емельянова

 2017 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ
ГРУППЫ РИСКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа «Методология и методика социального воспитания»

Выполнил работу
Студентка 2 курса
очной формы обучения

Абайдулина
Дина
Махмутовна

Научный руководитель
д-р пед. наук

Селиванова
Ольга
Антиевна

Рецензент
канд. пед. наук, руководитель
психологической службы МАУ
ДО «ЦВР «Дзержинец» города
Тюмени

Щепина
Юлия
Александровна

г. Тюмень, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛОССАРИЙ.....	3
ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ.....	10
1.1. Понятие «профессиональное самоопределение».....	10
1.2. Этапы профессионального самоопределения	30
1.3. Особенности профессионального самоопределения в подростковом возрасте	33
1.4. Анализ форм и методов профессионального самоопределения личности в современной психолого-педагогической деятельности.....	38
1.5. Социально-педагогическая реадаптация: понятие, содержание	41
1.6. Модель профессионального самоопределения подростков группы риска..	44
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	47
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА	50
2.1. База исследования	50
2.2. Характеристика выборки исследования	51
2.3. Методы исследования.....	53
2.4. Характеристика профессионального самоопределения подростков группы риска МАУ ДО «ЦВР «Дзержинец» города Тюмени.....	56
2.5. Содержание программы профессионального самоопределения подростков группы риска.....	60
2.6. Оценка результативности программы	67
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	84
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	91

ГЛОССАРИЙ

Подростки группы риска (входит в понятие несовершеннолетние группы социального риска) – это категория детей, подростков, находящихся в критической ситуации или неблагоприятных условиях для жизни, испытывающих те или иные формы социальной депривации и социального исключения [6].

Социально-педагогическая реадaptация – комплекс социально – педагогических мероприятий, направленных на восстановление утраченных или ослабленных реакций человека, содействующих его приспособлению к условиям труда и быта [10].

Профессиональное самоопределение – процесс формирования отношения личности к профессионально-трудовой сфере и способ самореализации, достигаемой благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На сегодняшний день среди несовершеннолетних наблюдается рост числа детей группы социального риска, детей с отклоняющимся поведением. Основная причина – нестабильная социально-экономическая ситуация в стране. Не замечать проблем данной категории детей означает подвергать жизнь общества дестабилизации, опасностям, выражающейся в совершении преступлений в отношении граждан, взращивания группы иждивенцев.

В обществе продолжает быть актуальной проблема профориентирования подростков:

- существующая государственная система профориентации не обеспечивает системного взаимодействия институтов социализации личности: семьи, школы, рынка труда и социокультурной среды. Отсутствие целевого государственного финансирования и материальной базы по осуществлению этой работы образовательными учреждениями не позволяют результативно осуществлять практикоориентированную деятельность по формированию профессиональных предпочтений молодежи, их подготовку к профессиональному самоопределению;

- изменение ценностных ориентиров в современном обществе, приводящее к разрыву между, так называемыми, декларируемыми ценностями и реальными, которыми человек руководствуется в жизни;

- появление большого количества «новых» профессий;

- неконтролируемый рост высших учебных заведений, как правило, коммерческих, которые открывают факультеты по подготовке специалистов престижных специальностей;

- социальная «неразбериха» в обществе и отсутствие специально организованных пространств для подростков, моделирующих идеальную структуру взрослого общества, и позволяющих подросткам попробовать себя в тех или иных общественно значимых ролях и позициях

- особенности современной системы образования.

Таким образом, проведенный анализ специальной литературы позволяет выявить **противоречия** между:

- требованиями современного общества к профессиональному самоопределению подростков и недостаточным развитием у них личностных качеств, актуальных для самоопределения (умение делать выбор и обосновывать его), отсутствием представлений о путях получения профессии;

- требованиями современного общества к профессиональному самоопределению подростков и отсутствие эффективной модели профориентирования.

Выявленное противоречие позволило обозначить **проблему исследования**: выявить взаимосвязь содействия профессиональному самоопределению подростков группы риска с эффективностью социально-педагогической реадaptации подростков группы риска.

Объект исследования – процесс социально-педагогической реадaptации подростков «группы риска».

Предмет исследования – формы и методы формирования профессионального самоопределения у подростков «группы риска».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально подтвердить возможность социально-педагогической реадaptации подростков группы риска в процессе профессионального самоопределения.

Гипотеза: процессу социально – педагогической реадaptации подростков «группы риска» содействует деятельность по формированию у подростков профессионального самоопределения, в которую входит:

- информирование о содержании профессиональной деятельности, ее рисках и преимуществах, психо-соматических ограничениях и пр.;

- развитие умений и навыков планирования и целеполагания жизненной перспективы в профессиональной сфере;

- развитие положительного эмоционального отношения к конкретной области профессиональной деятельности;

- повышение уровня автономности личности в принятии решений в отношении профсамоопределения.

Задачи:

1. Изучить проблему профессионального самоопределения в современной науке.

2. Провести анализ форм и методов формирования профессионального самоопределения подростков.

3. Построить модель формирования профессионального самоопределения подростков.

4. Построить и апробировать модель формирования профессионального самоопределения подростков «группы риска».

5. Провести анализ и сформулировать выводы об особенностях профессионального самоопределения подростков «группы риска».

Теоретико-методологической базой исследования являются:

- идеи классической педагогики о значимости воспитания человека, его социализации и адаптации (Я.А. Коменский, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский);

- исследования в области профессионального самоопределения (И.С. Кон, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, О.В. Шайдурова, Д.А. Леонтьев, Д. Голланд, Д. Сьюпер, Э. Гинзберг и др.).

Проблемой профессионального самоопределения занимались исследователи Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, Т.В. Кудрявцев, С.Н. Чистякова, Ф. Парсонс, У. Мозер, Э. Роу, Д. Голланд, Д. Сьюпер, Э. Гинзберг и др. Ими был раскрыт термин «профессиональное самоопределение», изучен вопрос психологических основ профессионального выбора, даны этапы данного явления, раскрыты особенности профессионального самоопределения в подростковом возрасте, разработаны и

внедрены в практику различные формы и методы профессионального самоопределения подростков.

Основные подходы к осуществлению педагогической коррекции разнообразных социально-психологических девиаций детей и подростков раскрыты в работах П.А. Кащенко, Д.И. Фельдштейна, С.А. Беличевой, Г.М. Бреслава, Н.А. Владиной, В.И. Гинцинского, О.А. Селивановой и др.

Методики исследования: Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы планируется использовать методики, адекватные объекту и предмету исследования. Диагностировать компоненты профессионального самоопределения у подростков «группы риска» будем с помощью опросника «Готовность к выбору профессии» А.П. Чернявской. Диагностировать уровень адаптационных умений у подростков «группы риска» будем с помощью модифицированного списка адаптационных умений из методики РИАСПО.

Этапы исследования:

1. На теоретическом этапе исследования были определены тема, объект, предмет, гипотеза исследования. Нами была изучена проблема профессионального самоопределения и социально-педагогической реадaptации в современной науке и разработана модель формирования профессионального самоопределения у подростков «группы риска».

2. На практическом этапе была проведена опытно-экспериментальная работа по теме магистерской диссертации. Нами был установлен актуальный уровень и характеристика проблемы, а также апробирована программа по формированию профессионального самоопределения у подростков «группы риска».

3. На заключительном этапе был оформлен текст, построены графики, сформулированы выводы по проделанной работе.

Экспериментальная база исследования: исследование проведено на базе МАУ ДО «Центр внешкольной работы «Дзержинец» города Тюмени.

Научная новизна исследования заключается:

- показано, что одним из способов социально-педагогической реадaptации подростков группы риска может стать их профессиональное ориентирование;

- разработана программа по профессиональному ориентированию подростков «группы риска» в условиях учреждения дополнительного образования, учитывающей особенности их социального портрета, способствующая формированию психологической готовности к осознанному выбору будущей профессии в старшем подростковом возрасте;

- выявлена специфика профессионального самоопределения у подростков «группы риска».

Теоретическая значимость. Изучение современных тенденций самоопределения молодежи в условиях рыночной экономики необходимо для правильного понимания процессов формирования общественного сознания, определения целей развития общества и управления этим развитием. Подобные исследования весьма актуальны и имеют стратегическое значение для будущего российского социума. Понимание процессов, происходящих в общественном сознании и идеологической сфере, позволяет осуществлять прогнозирование направлений развития общества в целом.

Практическая значимость исследования. Начало планомерной профориентационной работы в подростковом возрасте, которая будет способствовать формированию позитивной жизненной перспективы и наметке профессиональной траектории, позволит избежать отклонений в поведении подростка (психологической неустойчивости, эффективности, возбудимости, агрессивности), а также «бичи» современного общества — алкогольной или наркотической зависимости, которыми наиболее подвержены представители именно этой возрастной категории.

Здесь мы делаем акцент именно на формировании позитивной жизненной перспективы, понимаемой как целостная картина будущего в сложной и

противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, поскольку перспектива — это не только желаемые события, но и события, которые ожидаются с тревогой и опаской. Только позитивное представление своего будущего не позволит утратить ее положительную регулятивную функцию и дезорганизовать поведение.

Апробация результатов исследования происходила в ходе выступления на 68-ой научной студенческой конференции в 2017 году по теме «Социально-педагогическая реадaptация подростков группы риска в процессе профессионального самоопределения» (2 место).

Работа состоит из введения, двух глав с выводами по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

1.1. Понятие «профессиональное самоопределение»

Термин «профессиональное самоопределение» появился относительно недавно. Возникновению понятия «профессиональное самоопределение» прежде всего послужило развитие промышленности и общества в целом. В данном параграфе мы познакомим вас с основными трактовками данного термина.

По определению Н.С. Пряжникова, профессиональное самоопределение – это «самостоятельное, осознанное и добровольное построение, корректировка и реализация профессиональных перспектив, предполагающие выбор профессии, получение профессионального образования и совершенствование себя в данной профессиональной деятельности» [39].

Это определение хорошо дополняется другим, данным Т.В. Жуковской в отношении студентов вуза: профессиональное самоопределение являет собой синтез личностного, профессионального и социального смысла в конкретном выборе студентом своего места и роли в жизни социума, как акт проявления им свободного волеизъявления - внутренней свободы, что определяет его решение на начальном этапе обучения в вузе как одну из центральных задач.

Е.А. Климов под профессиональным самоопределением понимает «процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, который предполагает выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных возможностей» [22]. При этом Е. А. Климов выделяет два уровня профессионального самоопределения:

- 1) гностический (перестройка сознания и самосознания);
- 2) практический (реальные изменения социального статуса человека).

Л.Д. Столяренко считает, что профессиональное самоопределение – это не только момент выбора, но и динамический профессиональный процесс, характерный для всех этапов жизни человека, осуществляемый в системе учебно-воспитательной работы.

Основные моменты профессионального самоопределения обстоятельно описаны Э.Ф. Зеером. Выделим важнейшие с нашей точки зрения. Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самоактуализации. Оно осуществляется в течение всей профессиональной жизни – личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии; актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими, как окончание школы, учреждений профессионального образования, повышения квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др. [18].

В определении О.А. Кожуровой, профессиональное самоопределение – интегративный динамический процесс, обусловленный социальными и социально-психологическими детерминантами, включающий развитие самооценки индивидуально-психологических возможностей, формирование целей, мотивов, ценностей профессиональной деятельности в ходе освоения личностью профессиональных ролей и осуществления профессиональных выборов. Это определение представляется несколько отчужденным от личности, поскольку акцентируется на внешних детерминантах самоопределения.

Более «личностным» (и точным) является определение С.Н. Чистяковой, понимающей профессиональное самоопределение как систему когнитивных, оценочных, мотивационных установок личности по отношению к конкретной профессиональной деятельности [55].

По мнению Н.Э. Касаткиной, профессиональное самоопределение имеет двойственный смысл: с одной стороны, это внутренний процесс развития личности, с другой – результат профессионального выбора. При этом под результатом понимается готовность к осознанию данного акта, а под процессом – поэтапное формирование этой готовности.

С.А. Мичурина считает, что профессиональное самоопределение в условиях непрерывного технического образования – это процесс вхождения человека в определенную сферу инженерной деятельности, в которой используются на каждом этапе непрерывного образования различные виды творческой и инженерной деятельности, направленной на самореализацию личности в единстве общенаучных, учебных и профессиональных интересов.

М.В. Ососова под профессиональным самоопределением учащихся подросткового возраста на этапе предпрофильной подготовки понимает процесс поиска личностью своего места в мире профессий, результатом которого является: выбор профиля дальнейшего обучения и учебного профессионального заведения после окончания школы, сформированные представления об особенностях интересующей профессии, сопоставление учащимися своих интеллектуальных сил и способностей, интересов и склонностей, ценностных ориентаций и установок с требованиями профиля.

По мнению Е.М. Борисовой профессиональное самоопределение – это процесс развития личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и индивидуально-психологических возможностей. Этот процесс не может быть ограничен лишь каким-то одним этапом, он занимает весь период активной трудовой деятельности. Она описывает профессиональное самоопределение как длительный и динамический процесс, включающий в себя две важнейшие составляющие:

- 1) развитие человека в профессиональной деятельности, формирование его индивидуальных особенностей и черт личности, выбор жизненного пути;

2) творческое развитие и обогащение человеком самой профессиональной деятельности, мира профессий.

Д. Сьюпер профессиональное самоопределение понимает как основанный на личностном росте, непрерывный процесс, обеспечивающий профессиональное становление личности.

Н.Н. Никитина утверждает, что профессиональное самоопределение выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, и представляет собой не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «я» как профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность.

Л.И. Божович профессиональное самоопределение старшеклассника рассматривает как личностное новообразование данного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего.

Профессиональное самоопределение, по мнению З.Р. Максимовой, это процесс и результат ценностно-психологического вхождения личности в определенную профессиональную роль, ее самоидентификация с этой ролью.

В трудах Б.С. Гершунского профессиональное самоопределение личности рассматривается как одна из основ иерархической образовательной «лестницы» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам.

Р.Р. Исмагилова рассматривает профессиональное самоопределение как подготовку к успешной социальной адаптации, так и сложным ее проявлением. Однако оно может стать и устаревшим стереотипом реакции, так и не приобретшим или потерявшим актуальность.

И.С. Кон связывает профессиональное самоопределение с развитием возрастных характеристик человека.

О.В. Голубь рассматривает профессиональное самоопределение как этап социализации, кардинально влияющий на дальнейшее течение жизни человека и его образ жизни в целом.

О.В. Шайдурова считает, что профессиональное самоопределение молодежи – процесс формирования отношения личности к профессионально-трудовой сфере и способ самореализации, достигаемой благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. Процесс профессионального самоопределения пронизывает весь жизненный и трудовой путь человека и поэтому может рассматриваться как важная составляющая жизненного самоопределения.

А.А. Ларина определяет личностно – профессиональное самоопределение подростка – как предмет и результат осознанного и ответственного выбора подростком стратегий личностного и профессионального пути, обеспечившего полноценное самовыражение, самоосуществление и самореализацию подростка.

Анализ перечисленных выше авторских определений показывает насколько многогранно понятие «профессиональное самоопределение». Данные определения показывают, что в среде исследователей имеются разные точки зрения на данное понятие. Часть исследователей считает, что профессиональное самоопределение можно отнести к детскому, подростковому и юношескому периодам жизни, когда формируется лишь отношение к труду, определенной профессии. Другие же исследователи считают, что профессиональное самоопределение формируется в процессе непосредственного труда взрослого человека на предприятии. Тем не менее, при всех частностях каждой из приведенных выше трактовок можно выделить их общие аспекты – осуществляется на основе личных качеств, является динамичным процессом, тесно связан с определением своего места в социуме.

В данном исследовании мы будем рассматривать «профессиональное самоопределение» как процесс формирования подростком отношения к труду, профессии в соответствии со своими способностями и склонностями.

Вопросы научного исследования профессиональной ориентации имеют уже почти вековую историю. Можно выделить два основных подхода к проблеме психологических основ профессионального выбора и к проблеме взаимодействия человека и профессии в целом, получивших распространение в теории и практике профориентационной работы.

Первый заключается в отрицании влияния профессии на личность и предполагает выбор одной-единственной профессии, подходящей к способностям человека, причем сделанный выбор не изменяется в ходе освоения профессии человеком. Таков подход с позиций теории черт и факторов (Ф. Парсонс).

Второй – в признании факта влияния профессиональной деятельности на личность, предполагающий профессиональное развитие личности; выбор профессии рассматривается как важнейший этап профессионализации, определяющий дальнейший путь человека. Этот подход по своей сути отражает позицию теории развития, при этом разрабатывался он по нескольким основным направлениям: психоаналитическому, теории решений, собственно теории развития и типологическому.

Раскроем суть подхода с позиции теории черт и факторов. Ф. Парсонс [38], родоначальник профориентации в США, в беседе с мальчиками одного из районов города об их профессиональных намерениях выявил у них отсутствие таких намерений, либо смутное представление о будущей деятельности и своей пригодности к ней. В созданном им бюро бесплатных советов по выбору профессии проводилась работа по сбору информации о клиентах: выявлялись наследственность, условия жизни, материальная обеспеченность, внешность, характер, склонности, темперамент, образование и опыт. Ф. Парсонс признавал изначальную профессиональность человека, его предрасположенность к

определённому труду с рождения, и поэтому считал, что для выбора профессии достаточно изучить его личностные особенности. Профессиональный выбор в этом случае осуществляется посредством «встречи» личностной структуры и структуры профессиональных требований, а профконсультация должна при помощи тестирования спрогнозировать профессию, способную принести человеку успех и удовлетворение. Опыт работы бюро, дававшего советы о выборе профессии и учебного заведения, был обобщён в книге «Выбор карьеры». Основные положения теории черт и факторов были сформулированы следующим образом:

1) каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единой профессии;

2) профессиональная успешность и удовлетворённость профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии;

3) сам процесс профессионального выбора является осознанным (сознательным) и рациональным. Рациональность Ф. Парсонс понимал как компромисс между способностями, интересами и ценностями индивида и возможностью их реализации в различных профессиях. При этом данный выбор воспринимался как одномоментный акт, сущность которого заключается в установлении жёсткого соответствия индивидуально-психологических особенностей человека и требований профессии. Модель профконсультации, разработанная Ф. Парсонсом, включала три этапа:

1) изучение личности и психических особенностей претендента на профессию (работу или учёбу);

2) изучение требований профессии к человеку;

3) сопоставление данных, полученных на предшествующих этапах, с целью выдачи рекомендаций о выборе профессии.

В русле именно этой теории был накоплен и проанализирован обширный профессиографический материал, разработаны классификации профессий, принципы и схемы проведения профессионального отбора и подбора в целях выявления степени соответствия человека требованиям профессии.

В это же время немецким психологом Мюнстенбергом была разработана тестовая методика для оценки профессиональных способностей человека и определения профпригодности ряда конкретных специальностей.

Рассмотрим теперь суть теорий в рамках второго подхода к проблеме профессионального выбора.

Основная идея психоаналитического направления (У. Мозер, Э. Роу) [38] заключается в том, что в выборе профессии и профессиональной жизни в целом главная роль принадлежит различным формам потребностей. У. Мозер, опиравшийся на предложенную Л. Сонди систему тропизмов – первичных мотивов человеческого поведения, считал, что в основе формирования определённого типа профессионального развития лежат различные формы оперотропизма (формы замещающей действительности в условиях столкновения базальной потребности с препятствием, обусловленным социальным окружением). Выделение им четырёх форм оперотропизма легло в основу следующих предположений: выбор профессии рассматривается как попытка найти в профессиональной жизни:

- 1) разрешение специфических конфликтов (защитный оперотропизм);
- 2) регрессию поведения до более примитивных форм, близких к первичной потребности, но приводящих к ресоциализации (клапанный оперотропизм);
- 3) сублимацию, характеризующуюся тем, что потребность находится под контролем;
- 4) форму, которая объединяет первые три и отражает все многообразие уровней разрешения специфической тематики конфликта для данного человека (интегральный оперотропизм).

Например, успешной сублимацией представляется деятельность хирурга или рыбака (сублимация садистической потребности), т.е. преобразование опасного импульса в социально одобряемую профессиональную позицию.

Согласно теории профессионального развития Э. Роу, потребности, недостаточно удовлетворяемые на более ранних стадиях развития индивида, приводят к появлению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении. Причём весомее проявляется не сама потребность, а отношение к ней (защищающее, требовательное, любящее, враждебное...), детерминированное особенностями взаимодействия родителей с ребёнком. Э. Роу выделяет восемь групп профессий по ориентации интересов:

- 1) группа сервиса (работники службы быта, официанты и др.);
- 2) группа деловых контактов (бизнесмены, агенты различных компаний и др.);
- 3) группа организаторов (администраторы и др.);
- 4) группа профессий, требующих работы на открытом воздухе (лесничество, работники сельского хозяйства и др.);
- 5) технические профессии;
- 6) группы профессий науки;
- 7) группы профессий культуры;
- 8) артистические профессии.

В каждой группе имеется шесть профессиональных уровней в зависимости от образования и квалификации. Для всех групп и уровней приводятся данные о чертах личности и особенностях развития психофизиологических качеств, а также наиболее общие характеристики личности профессионалов.

В направлении теории решений (П. Циплер, Д. Тидеман, О'Хар) [38] профессиональный выбор представляет собой систему ориентировок в различных профессиональных альтернативах. Эти профессиональные

альтернативы сравниваются человеком с ожидаемым успехом, который определяется произведением ценности профессионального события (например, получение рабочего места) на вероятность его наступления. Процесс решения, на основе которого осуществляется прогноз профессионального развития, имеет свою структуру. Выделяются следующие периоды:

1) антиципации, когда индивид сталкивается с профессиональными альтернативами, определяет собственное предпочтение и делает выбор;

2) спецификации и уяснения, когда человек осмысливает свою позицию, создает перспективу развития и образ «Я – профессионал»;

3) осуществления, характеризующегося реальным вступлением в профессиональную ситуацию и интеграцией выбранной позиции в социальной системе.

Типологическая теория профессионального развития Д. Голланда [23] делает акцент на связи личности и её окружения. Процесс профессионального развития включает в себя определение самим индивидом своего личностного типа и поиск профессиональной среды и окружения, соответствующих данному типу (комплексные ориентации личности):

1. Реалистическая ориентация: мужской тип, активность, агрессивность, интерес к физической активности, моторные способности, предпочтение конкретной работы, конвенциональность в политике, экономике; в профессиональном выборе — ремесленные занятия, техника, сельское и лесное хозяйство.

2. Интеллектуальная ориентация: отсутствие направленности на общение, интерес к абстрактным проблемам, способности в манипулировании символами, слабая физическая и социальная активность, неконвенциональные ценности; в выборе — естественнонаучные дисциплины, математика.

3. Социальная ориентация: социальная ответственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем; в выборе — педагогика, социальное обеспечение, клиническая психология, профконсультация.

4. Конвенциональная ориентация: предпочтение структурированной вербальной или знаковой деятельности, подчиненные роли, конформность, избегание неопределенных ситуаций, социальной активности и физического напряжения, идентификация с позицией власти, ценность материального положения и статуса; в выборе — банковская служба, бухгалтерия, статистика.

5. Предпринимательская ориентация: сила, руководство, вербальные способности, уверенность в себе, конкурентность, избегание однозначных ситуаций и монотонной умственной работы; в выборе — служба в гостинице, предпринимательство, промышленное консультирование.

6. Ориентация на искусство: чувствительность, потребность в самовыражении, избегание однообразной и физической работы, неуверенность в себе, женственность; в выборе профессии — искусство, культура.

Каждый тип характеризуется определёнными психологическими особенностями, в частности, способностями, интересами, характером, предпочитаемым окружением, которые обусловлены взаимодействием ряда факторов: влиянием семьи, значимых людей, опыта, социокультурной среды. Именно эти факторы определяют предпочтения человеком тех или иных видов деятельности, которые становятся ведущими интересами, стимулирующими развитие определённых способностей. А интересы и способности личности формируют определённые личностные диспозиции, которые определяют то, как человек воспринимает окружающий мир, чувствует, думает и действует. Удовлетворённость работой, мотивация, стремление к профессиональному совершенствованию и развитию зависит от соответствия их типа выбранной профессиональной деятельности и окружению.

В теории развития Д. Сьюпера [38], объединившей концептуальные идеи целого ряда теорий, выдвигаются следующие положения:

- люди характеризуются своими способностями, интересами, свойствами личности;
- каждый человек подходит нескольким профессиям, а одна профессия – ряду индивидов;
- меняющиеся с течением времени и накоплением опыта объективные и субъективные условия профессионального развития обуславливают множественность профессионального выбора;
- профессиональное развитие проходит ряд последовательных стадий;
- особенности профессионального развития зависят от социально-экономического уровня родителей, свойств индивида, его профессиональных возможностей и т. д.;
- имеются возможности управления развитием на разных стадиях через формирование у человека интересов и способностей и поддержку его в стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его «Я-концепции»;
- профессиональное развитие, в сущности, состоит в развитии и реализации «Я – концепции»;
- взаимодействие «Я – концепции» и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей, например, в беседе с профконсультантом или в реальной жизни;
- удовлетворённость работой зависит от того, в какой мере индивид находит возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях, что, прежде всего, определяется возможностью играть ту роль, которая казалась подходящей на таких стадиях профессионального развития, как пробуждение и исследование.

С точки зрения Д. Сьюпера, человек должен выбирать профессию с учётом:

1) своего образа «Я», включающего собственно образ человека, способ мыслей о самом себе и оценки себя;

2) интеллекта: структуры общих способностей и способностей к обучению и научению;

3) специальных способностей: уровня развития общих и специальных способностей и их структуры;

4) интересов: тенденций поведения, проявляющихся в желании, поиске и выполнении человеком определённых видов деятельности;

5) ценностей личности в трудовой деятельности: как внутренних (содержательных), отражающих содержание самого процесса труда и его продукта, так и внешних (сопутствующих), в частности, оплата, престиж, социально-психологические условия;

6) отношения к труду, к работе и профессии;

7) потребностей, определяющих мотивы выбора профессии и успешность в этой профессии;

8) черт личности: наиболее общих моделей поведения, оказывающих влияние на форму трудового поведения человека;

9) профессиональной зрелости.

Д. Сьюпером выделены стадии профессионального развития:

1) Стадия пробуждения (от 0 до 14 лет). Я - концепция развивается через идентификацию со значимым взрослым.

2) Стадия исследования (от 15 до 24 лет). Индивид пытается опробовать себя в различных профессиональных ролях, ориентируясь на свои реальные профессиональные возможности.

3) Стадия консолидации (от 25 до 44 лет). Индивид стремится обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личную позицию.

4) Стадия сохранения (от 45 до 64 года). Профессиональное развитие индивида осуществляется в одном направлении без выхода за рамки найденного профессионального поля.

5) Стадия спада (с 65 лет). Здесь могут появиться новые роли, сохраниться частичное участие в профессиональной жизни в форме наблюдения за деятельностью других лиц.

В своей теории компромисса с реальностью Э. Гинзберг [30] обращает особое внимание на тот факт, что выбор профессии — это развивающийся процесс, все происходит не мгновенно, а в течение длительного периода. Этот процесс включает в себя серию «промежуточных решений», совокупность которых и приводит к окончательному решению. Каждое промежуточное решение важно, так как оно в дальнейшем ограничивает свободу выбора и возможность достижения новых целей. Э. Гинзберг выделяет в процессе профессионального выбора три стадии.

1. Стадия фантазии продолжается у ребенка до 11 -летнего возраста. В этот период дети воображают, кем они хотят быть, независимо от реальных потребностей, способностей, подготовки, возможности получить работу по данной специальности или иных реалистических соображений.

2. Гипотетическая стадия длится с 11-летнего до 17-летнего возраста и подразделяется на 4 периода. В период интереса, с 11 до 12 лет, дети делают свой выбор, главным образом, руководствуясь своими склонностями и интересами. Второй период — способностей, с 13 до 14 лет, характеризуется тем, что подростки больше узнают о требованиях, предъявляемых данной профессией, приносимых ею материальных благах, а также о различных способах обучения и подготовки, и начинают думать о своих способностях применительно к требованиям той или иной профессии. В течение третьего периода, периода оценки, от 15 до 16 лет, молодые люди пытаются «примерить» те или иные профессии к собственным интересам и ценностям, сопоставляют предъявляемые данной профессией требования со своей

ценностной ориентацией и реальными возможностями. Последний, четвертый период, — это переходный период (около 17 лет), в течение которого осуществляется переход от гипотетического подхода к выбору профессии к реалистическому, под давлением школы, сверстников, родителей, коллег и прочих обстоятельств на момент окончания среднего учебного заведения.

3. Реалистическая стадия (от 17 лет и старше) характеризуется тем, что подростки стараются принять окончательное решение — выбрать профессию. Эта стадия делится на период исследования (17-18 лет), когда прилагаются активные усилия для приобретения более глубоких знаний и понимания; период кристаллизации (между 19 и 21 годами), во время которого значительно сужается диапазон выбора и определяется основное направление будущей деятельности, и период специализации, когда общий выбор, например, профессии физика, уточняется выбором конкретной узкой специализации. У подростков из менее обеспеченных семей период кристаллизации наступает раньше. Первые два периода — фантазии и гипотетический — протекают одинаково у юношей и девушек, а переход к реализму наступает раньше у менее обеспеченных юношей, но планы девушек отличаются большей гибкостью и разнообразием.

Исследования показывают, что точные возрастные границы периодов профессионального самоопределения трудно установить — существуют большие индивидуальные вариации: некоторые молодые люди определяются в выборе еще до окончания школы, к другим зрелость профессионального выбора приходит лишь к 30 годам. А некоторые продолжают менять профессии в течение всей жизни. Э. Гинзберг признал, что выбор карьеры не заканчивается с выбором первой профессии и что некоторые люди меняют род деятельности на протяжении всей трудовой деятельности. Причем представители малоимущих социальных групп, национальных меньшинств менее свободны в выборе профессии, чем выходцы из более обеспеченных социальных групп. Ряд людей вынуждены по социальным и прочим причинам

менять свои профессии в течение всей жизни, но существует группа людей, которые самопроизвольно меняют профессии из-за особенностей личности или из-за того, что слишком ориентированы на удовольствия и это не позволяет пойти на необходимый компромисс.

В исследованиях процесса профессионального развития в отечественной психологической науке можно выделить два различных подхода. Первый подход связан с развитием и саморазвитием личности, а второй - с «вписыванием» человека в ту или иную систему профессиональной деятельности. Объединяющим различные подходы, является положение о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды, об этапности процесса, о зависимости личностного развития и профессионального становления

Одним из самых успешных направлений исследований является разработка проблемы профессионального самоопределения личности (Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, Т.В. Кудрявцев, Н.С. Пряжников и др.) как условия ее самореализации и связанные с ней вопросы соотношения личностного и профессионального развития в становлении специалиста.

Характеризуя процесс профессионального самоопределения, Н.С. Пряжников [39] определяет его сущность как самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической ситуации), а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Одна из распространенных теорий профессионального самоопределения принадлежит Е.А. Климову [21]. Подробно анализируя процесс профессионального самоопределения, ученый рассматривает его как важное проявление психического развития, формирование себя как полноценного участника сообщества профессионалов. Весьма ценной для рассмотрения профессиональной социализации является мысль Е.А. Климова о

том, что выбор профессии - это процесс, который осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь», то есть у личности уже в предшествующие годы развития складывается определенное отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и самооценка своих возможностей, ориентировка в социально-экономической ситуации, представление о запасных вариантах выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние внутренней готовности к очередному профессиональному самоопределению. Согласно концепции Е.А. Климова, профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. Этот вывод ученого очень актуален для современной ситуации на рынке труда.

В периодизации профессионального пути по Е.А. Климову, состоящей из семи фаз, делается акцент на взаимодействие индивида с социальными институтами, будь то вуз или трудовой коллектив. Развитие личности профессионала является функцией, во многом зависящей от условий жизни и деятельности. Учитывая важность влияния среды, подавляющее большинство видных психологов обращают внимание на период детства, когда могут формироваться такие профессионально важные качества как ответственность, добросовестность, аккуратность, волевые качества.

В настоящее время, несомненно, интерес представляют исследования процесса выбора профессии как части сложного процесса профессионального самоопределения, которое является существенной стороной общего процесса развития личности. В них находят отражение проблемы «готовности к выбору профессии», «перевыбора профессии», формирование жизненных перспектив и др. Так, по мнению Д.А. Леонтьева и Е.В. Шелобановой [29], ключевым звеном в выборе профессии является конструктивно-познавательная деятельность построения возможных вариантов

будущего, которая опирается на разнообразные довольно сложные когнитивные процессы и механизмы. Ссылаясь на масштабные экспериментальные исследования развития ориентации на будущее и планирования в подростковом возрасте, проведенные Я.-Э. Нурми, Д.А. Леонтьев и Е.В. Шелобанова обращают внимание на незавершенность развития психологической функции планирования в возрасте 16-17 лет, вследствие чего оно может продолжаться даже после 20 лет.

Это положение нашло отражение в исследованиях Г.С. Шляхтина [56], который считает, что на юношеском этапе социализации стремление повлиять на будущее, подчинить его себе выходит на первый план по сравнению с планированием его же. По мнению автора, это связано с такой особенностью юношеского возраста, как мечтательность, идеалистичность при недостаточной реалистичности и практичности. Поэтому к моменту профессионального самоопределения далеко не все выпускники школы готовы сделать зрелый, полноценный выбор по причине недостаточной сформированности соответствующих психологических функций. Выбор, не отвечающий интересам личности, или родительский выбор, приводит к проблемам в профессиональной социализации уже на этапе обучения профессии. И, соответственно, во взрослом периоде жизни профессиональное самоопределение должно продолжаться, особенно если человек сталкивается с длительными затруднениями в поиске работы.

Другой подход, в наибольшей степени характерный для отечественной психологии, связан с понятием «готовность к труду». В рамках данного подхода профессионализация рассматривается как формирование определенной иерархии допрофессиональной и профессиональной готовности к трудовой деятельности.

В исследованиях С.Н. Чистяковой [53] готовность к выбору профессии определяется как устойчивая целостная система профессионально важных качеств личности (положительное отношение к избираемому виду

профессиональной деятельности, наличие необходимых навыков, умений, знаний).

Для разработки концепции профессиональной социализации индивида представляют интерес и разногласия авторов, касающиеся их отношения к так называемому «перевыбору» профессии. Этот вопрос в наше время как никогда актуален в связи с тем, что многие люди вынуждены менять свои профессии по целому ряду экономических, социальных или личных причин. Эта проблема сегодня затрагивает даже выпускников вузов.

Например, Е.А. Климов [21] обращает внимание на то, что профессиональный выбор не является единовременным актом, а сам представляет собой процесс, состоящий из ряда актов и решений. По мнению ученого, на многолетнем трудовом жизненном пути неизбежны многие выборы, то есть выбор профессии не является однократным актом.

В известной концепции профессионального становления Т. В. Кудрявцева [27] показателем завершенности выступает не выбор конкретной профессии, а возникновение устойчивого и положительного к ней отношения. Учитывая реалии сегодняшних дней, О.М. Дудина [15] предлагает дополнить заключительный этап указанной концепции принятием решения сменить профессию, если она не удовлетворяет притязаниям субъекта, и кругооборот этого цикла примет тогда более завершенный вид.

В концепции В.А. Бодрова [4] одним из важнейших положений является следующее: «Успешность профессионализации определяется степенью соответствия индивидуально-психологических свойств личности требованиям практики. Каждый человек соответствует требованиям ряда профессий».

Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления является предметом исследования в работах А. К. Марковой, Л. М. Митиной, О.П. Щотка и других ученых. Л.М. Митина [34] отмечает, что в основе взаимосвязи личностного и профессионального развития лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать

собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации. Профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, по ее мнению, имеет три стадии: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

О.П. Щотка [59] также связывает личностное развитие человека с профессиональным, рассматривая их в контексте профессионального становления, которое понимается как динамичный многоуровневый процесс, занимающий значительный период жизненного пути и не сводится только к профессиональному обучению.

Проведенный теоретический анализ подходов к изучению различных аспектов профессиональной социализации сквозь призму социологических и психологических теорий профессионального развития и профессионального выбора подтверждает, что закономерности формирования взаимоотношений между человеком и обществом требуют междисциплинарного подхода и учета всех точек зрения на проблему.

Для профессионального развития, как и для профессиональной социализации, предполагающих активность индивида и общества, большую роль играет влияние социально-экономических факторов, среды, профессионального обучения и воспитания. Учитывая, что профессиональное развитие, наряду с социально-профессиональными и нравственными личностными изменениями, включает и психофизиологические изменения, происходящие с индивидом в процессе его онтогенеза, исследование психологических концепций профессионального развития позволяет расширить взгляд на профессиональную социализацию с точки зрения наличия внутренних сил самодвижения, саморазвития.

Психофизиологические закономерности развития в значительной степени определяют избирательность личности к воспитательным воздействиям, воздействиям среды, служат предпосылками будущего профессионального самоопределения, самодетерминации личности. Изучение

психофизиологических закономерностей развития составляет психологический аспект профессиональной социализации. Без учета закономерностей развития невозможно успешно осуществлять процесс профессионального обучения и воспитания, процесс формирования социально и профессионально зрелой личности.

1.2. Этапы профессионального самоопределения

В предыдущем параграфе мы определили, что профессиональное самоопределение является процессом, причем длительным. Поэтому исследователи данной темы выделяют в профессиональном самоопределении этапы. Рассмотрим различные периодизации исследователей.

Л.Д. Столяренко выделяет следующие этапы профессионального самоопределения:

- пропедевтический (1 – 4 классы) – формирование добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, интерес к профессии родителей и ближайшего окружения (при систематическом участии в различных видах познавательной, игровой, общественно-полезной, трудовой деятельности);
- поисковый (5 – 7 классы) – возникновение профессиональных намерений, осознание своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе (при включении учащихся в деятельность, согласованную с профилем образования в старших классах и будущей профессиональной деятельности);
- личностный (8 – 9 классы) – появление личностного смысла выбора профессии, приобретение опыта соотношения общественных целей выбора сферы деятельности со своими идеалами, представлениями о ценностях, постижение реальных возможностей, формирование профессионального самосознания;

- социально-профессиональный (10 – 11 классы) – уточнение социально-профессионального статуса, организация деятельности на базе углубленного изучения учебных предметов, к которым у старшеклассников проявились устойчивый интерес и способности, формирование профессионально важных качеств, контроль и коррекция профессиональных планов.

Важно отметить, что переход с одного этапа на другой является индивидуальным процессом и происходит в зависимости от внешних и внутренних факторов.

Рассматривая профессиональное самоопределение в аспекте жизненного пути человека, В.А. Бодров в его структуре выделяет следующие стадии:

- стадия профессиональной адаптации (от 19 – 21 до 24 – 27 лет);
- стадия развития профессиональных и личностных качеств специалиста (от 21 – 27 до 45 – 50 лет);
- стадия реализации профессионального потенциала (от 45 – 50 до 60 – 65 лет);
- стадия спада профессиональной активности (от 61 – 66 лет и до завершения жизни).

Иную модель структуры профессионального самоопределения в аспекте возрастного развития предлагает А.В. Толстых. Возникновение актуальной потребности в профессиональном самоопределении охватывает старший школьный возраст, однако ему предшествует этап первичного выбора профессии (младший школьный возраст), представляющего собой малодифференцированные представления о мире профессий, ситуативное представление о внутренних ресурсах, необходимых для данного рода профессий. Вслед за ним, на этапе профессионального самоопределения (старший школьный возраст) происходит возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных

сферах труда. На следующем этапе профессионального обучения осуществляется освоение выбранной профессии после получения школьного образования. В дальнейшем, на этапе профессиональной адаптации формируется индивидуальный стиль деятельности в сопровождении преобладания системы производственных отношений. На заключительном этапе самореализации в труде происходит выполнение или невыполнение ожиданий, связанных с профессиональным трудом

И.С. Кон связывает профессиональное самоопределение с развитием возрастных характеристик человека. Исходя из этого, выделяет 4 этапа данного процесса: детская игра, подростковая фантазия, предварительный выбор профессии и выбор профессии как таковой. Таким образом, профессиональное самоопределение представляется как многоступенчатый процесс, охватывающий большую часть жизни индивида.

О.М. Горева называет следующие основные периоды профессионального самоопределения личности:

- дошкольный возраст - эмоционально-образный
- 1 – 4-е классы - пропедевтический
- 5 – 7-е классы - поисково-зондирующий
- 8 – 9-е классы - развития профессионального самосознания
- 10 – 11-е классы- уточнения социально-профессионального статуса
- студенты – вхождение в профессиональную деятельность
- работающая часть населения – развитие профессионализма в процессе трудовой деятельности.

Исследователь Е.А. Климов делит процесс самоопределения на следующие этапы:

I. Период дошкольного развития: предигра – младенчество (0 – 3 года); игра – дошкольное детство (3 – 6 лет); овладение учебной деятельностью – младший школьник (7 – 12 лет).

II. Период «выбора профессии»: осознанная подготовка к трудовой жизни; планирование, проектирование профессионального жизненного пути (11 – 18 лет).

III. Период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала:

- Адепт – Некоторая профессиональная общность (15(18) – 16(23) года).
- Адаптант – Адаптация, привыкание молодого специалиста к работе.
- Интернал – Самостоятельная профессиональная деятельность работника по основным профессиональным функциям.
- Мастер – профессиональная деятельность работника, который может решать самые трудные профессиональные задачи.
- Авторитет – профессиональная деятельность работника, который хорошо известен в профессиональном кругу.
- Наставник - профессиональная деятельность работника, у которого коллеги готовы учиться, перенять опыт.

Представленные в данном параграфе периодизации показывают, что большинство авторов соотносит процесс профессионального самоопределения с процессом жизни человека на земле. Различия в периодизациях заключается в более мелком или обобщенном рассмотрении того или иного периода. Каждый из авторов, характеризуя тот или иной этап, дает характеристику деятельности человека – игра, поиск, развитие, вхождение.

1.3. Особенности профессионального самоопределения в подростковом возрасте

Как утверждает исследователь А.Л. Файзрахманова [50] необходимость более раннего начала работы с учащимися по формированию у них знаний о многообразии мира профессий, необходимости профессионального выбора в соответствии со своими интересами, склонностями и способностями обуславливается, прежде всего, внутренними (возрастными) причинами

подросткового возраста, отличающегося психологическими и социальными особенностями.

Подростковый, отроческий возраст (от 11 – 12 до 14 – 15 лет) является переходным, наиболее кризисным периодом жизни большинства детей, поскольку именно в этом возрасте все компоненты личности начинают бурно развиваться, претерпевая значительные изменения. Для этого возраста характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития. Появляется подростковое чувство взрослости, что приводит к типичным возрастным конфликтам и преломлению самосознания подростка. Это период завершения детства: возникает обращенность в будущее. По мнению Л.И. Божович, жизненные планы и перспективы подростка составляют «аффективный центр». У него появляется личностная потребность в нахождении себя в социуме, в получении образования, интересной профессии, обеспечивающей достойное будущее.

Важнейшей особенностью подросткового возраста, которую принципиально важно учитывать в учебно-воспитательной работе и организации профессиональной ориентации с целью профессионального самоопределения, является рост самосознания и интерес к собственному «Я». В частности, возросший интерес к своему внутреннему миру подростки могут удовлетворять в ходе индивидуальных бесед с педагогом или психологом, выполнения тестовых заданий, различных диагностических методик, в том числе направленных на выявление профессионально важных качеств и особенностей личности, склонностей и интересов и т. п.

По мнению Н.А. Стукаловой к концу подросткового возраста у школьника возникают достаточно устойчивые мотивы, связанные с его представлениями и намерениями относительно своей будущей жизни и деятельности.

Е.А. Климов говорит о том, что самым важным, неотложным и трудным делом становится для старшеклассника выбор профессии.

Психологически устремленный в будущее и склонный даже мысленно «перепрыгивать» через незавершенные этапы, старшеклассник внутренне уже тяготится школой; школьная жизнь кажется ему временной, ненастоящей, преддверием другой, более богатой и подлинной жизни, которая одновременно манит и пугает его.

Выбор профессии и овладение ею начинается с формирования мотивационных факторов. По А.И. Зелинченко и А.Г. Шмелёву, мотивационные факторы делятся на внутренние и внешние.

а) внешние мотивационные факторы:

- факторы давления – рекомендации, советы, указания со стороны других людей, примеры героев кино, требования объективного характера (служба в армии, материальное положение внутри семьи), индивидуальные объективные обстоятельства (состояние здоровья);
- факторы притяжения-отталкивания – примеры со стороны непосредственного окружения человека; обыденные эталоны «социального преуспевания» (мода, престиж, предрассудки);
- факторы с относительной бессодержательной мотивировкой («этой профессии легко научиться», «так поступили мои друзья», «учебное заведение находится близко от дома», «работа не очень трудная»);
- факторы социально-экономического характера («люди с этой профессией везде нужны»; «материальные блага»);

б) внутренние мотивационные факторы (личные, профессиональные и жизненные планы):

- собственные мотивационные факторы профессии – предмет труда; процесс труда (привлекательный – непривлекательный, эстетические аспекты, разнообразие – однообразие деятельности, детерминированность – случайность успеха, трудоемкость работы, индивидуальный – коллективный труд, возможности развития человека в данном труде); результаты труда;

- условия труда – физические климатические, динамические характеристики работы); территориально-географические близость месторасположения, необходимость развозов); организационные условия (самостоятельность – подчиненность, объективность – субъективность в оценке труда); социальные условия (трудность – легкость получения профессионального образования, возможности последующего трудоустройства; надежность положения работника; свободный – ограниченный режим; социальный микроклимат);

- возможности для реализации вне профессиональных целей – возможности для общественной работы; для достижения желаемого общественного положения; для создания материального благополучия; для отдыха и развлечений; для сохранения и укрепления здоровья; для психического самосохранения и развития; возможности, предоставляемые работой и профессией для общения.

Е.М. Павлютенков говорит о том, что в каждый момент времени на развитие мотивов человека оказывают влияние социальные факторы:

- условия деятельности, культура общества, групповое сознание и
- поведение;
- история индивида, его собственный опыт;
- тенденции общественного развития, личные цели, уровень притязаний.

По силе влияния на самоопределение старшеклассников влияют:

- дружеские отношения;
- средства массовой информации (книги, газеты, журналы, кинофильмы, телепередачи);
- педагогический коллектив классный руководитель, учителя-предметники);
- семья;
- учебные предметы;
- внешкольная, общественная деятельность;

- общественные организации;
- общественно-полезный труд.

Одним из важнейших факторов, влияющих на выбор профессии и в дальнейшем на профессиональную успешность, есть интерес. Первые проявления интереса к практическому применению полученных знаний, к вопросам практической жизни появляются в подростковом возрасте. Основой для адекватного профессионального выбора является формирование познавательных интересов и профессиональной направленности, развитие которых характеризуется стадийностью.

Л.А. Головей выделяет четыре этапа становления интересов:

- 12 – 13 лет – интересы неустойчивы, слабо интегрированы, не связаны со структурой индивидуально-психологических особенностей и являются преимущественно познавательными;
- 14 – 15 лет – более высокий уровень устойчивости интересов, их интеграция, включение в общую структуру индивидуальных и личностных свойств;
- 16 – 17 лет – усиливается интеграция интересов, происходит их дифференциация в соответствии с полом, имеет место объединение познавательных и профессиональных интересов, усиливается взаимосвязь интересов с индивидуально-психологическими свойствами;
- с 18 лет – этап начальной профессионализации – происходит сужение познавательных интересов через сформированную профессиональную направленность и выбор профессии. Интересы этого этапа являются основой для формирования профессиональной направленности личности и адекватного, сознательного профессионального выбора. Профессиональные интересы отличаются и четко определяются по механизму положительного подкрепления. Успешные начинания школьника в определенных видах деятельности способствуют развитию и закреплению интереса к этим видам деятельности.

1.4. Анализ форм и методов профессионального самоопределения личности в современной психолого-педагогической деятельности

Е.В. Брашко [8] в своей статье описывает метод проектной деятельности как способствующий профессиональному самоопределению подростков. Данной деятельностью исследовательница занимается с 2000 г. Вначале она работала с «избранной» группой участников, а затем вовлекла в этот процесс всех участников. Основной проблемой, с которой ей пришлось столкнуться это отсутствие у них элементарных знаний и навыков по ведению научно-исследовательской работы. Подавляющее большинство учащихся выбирает темы проектов, связанные с дальнейшей профессиональной деятельностью. Проектная деятельность в сфере профессионального самоопределения позволяет учащимся расширить свой кругозор по выбранной специальности еще до поступления в средние и высшие профессиональные заведения, увидеть не только плюсы, но и минусы будущей профессии, «примерить» будущую сферу деятельности .

Е.В. Кыштымова [28] в своей статье описывает программу, направленную на активизацию профессионального самоопределения учащихся, развитие их творческой активности, интереса и осознанного выбора профессии, разработанную Шадринским государственным педагогическим институтом совместно с образовательными учреждениями. Реализация программы осуществляется через включение старшеклассников в различные виды деятельности: познавательную, исполнительскую, творческую, коммуникативную, с использованием различных форм досуговой деятельности, ориентированных на расширение кругозора и развитие общей культуры учащихся, на стимулирование и на поиск новых форм творческого самовыражения, на овладение умениями создания и реализации индивидуальных творческих проектов. В процессе проведения профориентационной работы разрабатываются и внедряются такие темы, как «Склонности и интересы в выборе профессии», «Способности и

профессиональная пригодность», «Что я знаю о мире профессий», «Стратегия выбора профессии», «Перспективы профессионального старта», «Мой выбор, мое будущее», «Ошибки при выборе профессии, и что они за собой влекут» и др. Эффективными в профориентационной работе оказались такие формы работы, как «Фестиваль профессий», научно-исследовательский проект «Шаг в будущее», интернет-олимпиады по различным предметам, профессиональная реклама и агитация, встречи школьников со специалистами различных профессий, «Профпробы», Фотоигра «Я б учителя пошел, пусть меня научат», экскурсии школьников в учебные заведения, учебные фильмы, конференции, конкурсы, викторины, соревнования, круглые столы, дебаты, использование игровых и тренинговых ситуаций и др. Большое внимание, с нашей точки зрения, должно отводиться ценностно-нравственным профориентационным играм, а так же играм, в которых отрабатываются навыки принятия решений, играм-дискуссиям. При работе с учащимися уделяется внимание проведению тренингов по таким темам как «Тайны собственного Я», «У меня все получится», «Личный профессиональный план», «Эмоциональное состояние и приемы саморегуляции». Так же использовались такие формы работы, как квэсты, игровые упражнения, разбор ситуаций, дискуссии, опросники и др. Интересом у школьников пользуются фестивали творчества, дебаты на правовые темы, конкурсы научно-исследовательских проектов и др. Их проведение расширяет кругозор учащихся, формирует представления об особенностях той или иной профессии. Основными показателями эффективности профессионального самоопределения являются: заинтересованность и потребность учащихся в самостоятельном и обоснованном выборе профессии, наличие информации о профессии и путях ее получения.

Н.В. Фисунова [51] в своей статье подробно описывает формы работы по профессиональному самоопределению несовершеннолетних, используемые в

Германии. В рамках основной школы Германии профессиональное самоопределение осуществляется на уроках трудоведения с помощью цикла учебных дисциплин под общим названием «Введение в мир труда и экономики». Обучение трудоведению имеет ступенчатую структуру. На первой ступени трудовая деятельность учащегося направлена на их собственное потребление. Цель – обучение учащихся планированию рабочего процесса, выбору необходимых для труда материалов, расчету их стоимости. Вторая ступень именуется «Изготовление продукции по поручению заказчика». Ее целью является научить школьников на собственном опыте понимать взаимоотношения между изготовителем и потребителем продукции. Цель третьей ступени заключается в предоставлении учащимся возможности прохождения активной производственной практики на различных предприятиях. Кроме практики проводятся следующие дополнительные курсы: техническое черчение, организация труда, деньги, информация для потребителей.

Интересной формой в области профессионального самоопределения учащихся в Германии явилось создание в школах мини-предприятий, в которых учащиеся сами образуют компанию или кооператив, производящий товары или оказывающий услуги, где осуществляются все виды маркетинговой деятельности, продажи производимой продукции, а затем самоликвидация.

Также в Германии практикуются экскурсии на предприятия.

Для Германии характерно создание института социального партнерства и сети шефских связей. Развита кружковая работа по техническим, теоретическим и прикладным отраслям знания.

Краткий анализ некоторых используемых в современном мире методик и форм содействия профессиональному самоопределению подростков говорит о глобальности данного процесса. Можно отметить региональные особенности данной деятельности. В России формы и методики работы больше

теоретического порядка, в Германии очень силен практический компонент самоопределения.

1.5. Социально-педагогическая реадaptация: понятие, содержание

Проблеме социально-педагогической реадaptации подростков посвящен ряд работ исследователя О.А. Селивановой [44]. В этих работах можно ознакомиться с самой теорией психолого-педагогической реадaptации подростков автора, а также с ее теоретическими основами.

О.А. Селиванова подчеркивает, что сознательно использует термин реадaptация, а не ресоциализация, т.к. считает, что процесс ресоциализации становится возможен лишь в институциональной сфере, обладающей условиями для воспроизводства положительных норм и ценностей. Во внеинституциональной же сфере, в условиях улицы, возможен лишь процесс реадaptации (readaptacion - восстановление приспособляемости) ребенка, нормализации его психофизического состояния до определенной степени), частичного восстановления взаимоотношений с отдельными представителями социума и пр. Иными словами, реадaptация рассматривается в качестве подготовительного этапа для осуществления полноценной целенаправленной работы по восстановлению личности безнадзорного ребенка в качестве полноправного члена общества.

Проанализировав специфику социально-психологической дезадаптации безнадзорных подростков в условиях открытой (внеинституциональной) сферы социума, О.А. Селиванова установила, что в качестве факторов, которые могут снизить эффективность реадaptационной деятельности в условиях улицы, можно назвать следующие.

1. Слабая мотивация большинства безнадзорных на прекращение асоциального образа жизни, обусловленная личной значимостью конкретных девиантных действий для уличного ребенка, являющихся зачастую единственным способом удовлетворения базовых потребностей.

2. Недоверчивое отношение «уличных» подростков к перспективам предлагаемого педагогом взаимодействия, основанное на личном опыте неэффективности общения со специалистами социальной сферы (работниками приютов, детских домов и т.п.).

3. Непостоянство взаимодействия с «уличным» подростком, неспособность педагога проконтролировать факторы, негативно влияющие на подростка в период отсутствия взаимодействия с ним.

О.А. Селиванова разработала основные положения проблемно-личностного подхода к работе с девиантными, дезадаптированными детьми и подростками.

Проблемно-личностный подход предполагает:

1) принятие педагогом факта ведения асоциального образа жизни подростком-маргиналом на начальном этапе взаимодействия с ним;

2) рассмотрение субъективного опыта уличной жизнедеятельности девианта (умения, навыки, принципы, способы решения проблем и т.д.) в качестве важной составляющей реадaptационного процесса, поскольку опыт не асоциален сам по себе и в нем содержится много потенциально положительного;

3) использование в качестве основы содержания процесса взаимодействия с девиантным подростком деятельности по совместному решению согласованных с педагогом и актуальных для подростка проблем.

В соответствие с названными положениями была разработана модель психолого-педагогической реадaptации безнадзорного подростка. Основными компонентами предлагаемой модели являются:

1) Система социально-педагогической поддержки ребенка, находящегося в сложных жизненных условиях, позволяющая ему самостоятельно, по желанию, удовлетворять личностно значимые потребности, не прекращая жить на улице. Регулярное удовлетворение потребностей «нужды» (еда, одежда, укрытие) создает базу для актуализации потребностей

более высокого уровня (в информации, трудоустройстве) и, как следствие, потребности в общении, получении профессиональной помощи и т.п.

2) Система персональной психолого-педагогической помощи ребенку, позволяющая включить безнадзорного, продолжающего жить на улице, в совместную с педагогом деятельность по решению его индивидуальных проблем. Это повышает доверие ребенка к педагогу в частности и к социуму в целом, превращая подростка-маргинала в личность, способную решать актуальные для своей жизни проблемы и заинтересованную в поддержании психосоциального контакта с социумом.

Исследователь О.А. Селиванова в качестве основ системы психолого-педагогической реадaptации безнадзорных подростков приняла:

1) основополагающие принципы личностно-социального воспитания А.С. Макаренко (опора на положительное в человеке, учет в первую очередь личных целей человека в процессе формирования системы перспективных линий);

2) личностно ориентированный подход в социально-педагогической и педагогической деятельности В.Г. Бочаровой, В.В.Серикова, И.С. Якиманской (востребованность субъективного опыта ребенка; приоритет его самобытности; учет значимости для ребенка педагогических воздействий; создание условий для развития собственно личностных функций ребенка, в частности самореализации);

3) основные идеи гуманистического подхода в психологии К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Франкла, в частности, признание важнейшим условием успешности процесса самореализации личности удовлетворенность ее базовых потребностей - так называемых потребностей «дефицита»: в еде, безопасности, стабильности, любви, общении, общественной активности, обладании социальной ролью и статусом и т.д.;

4) принципы выстраивания гуманных взаимоотношений с детьми Ш.А. Амонашвили (руководство жизнью детей с позиций их интересов,

проявление веры в перспективы развития каждого ребенка, принятие детей такими, какими они являются в реальности и т.д.);

5) основные положения концепции педагогики свободы О.С. Газмана (в частности, совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей решения проблем);

6) отдельные элементы концепции проблемно ориентированного подхода к взаимодействию с клиентом в социальной работе Л. Брауна, Е. Голдберга, И. Синклера и полисубъектного подхода к процессу взаимодействия с ребенком в педагогике А.Б. Орлова (смена традиционного ролевого взаимодействия «педагог-воспитанник» на межличностное взаимодействие; создание условий для рационального осознания ребенком личностно-значимых проблем);

7) подход к организации микросоциального пространства в соответствии с принципами community-сообщества П. Холла, С. Кнайтбриджа, Т. Милбурна (добровольное взаимодействие двух личностей на основе договора, осуществляемого в то время и в том месте, когда и где в нем нуждается любая из сторон, в тех формах, в которых стороны согласны взаимодействовать, ведущее к тем результатам, которые принимаются обеими сторонами).

1.6. Модель профессионального самоопределения подростков группы риска

В ходе изучения теоретического аспекта проблемы профессионального самоопределения подростков «группы риска» была сформулирована следующая модель (рисунок 1, рисунок 2).

Для формирования профессионального самоопределения подростков группы риска необходимо направленная деятельность по таким направлениям: информирование, развитие навыков планирования, развитие навыков принятия

решения, повышение уровня автономности личности, формирование положительного эмоционального отношения.

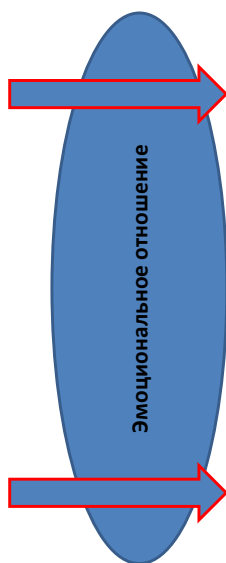
Для формирования профессионального самоопределения у подростков «группы риска» необходима поэтапная деятельность, направленная на пять компонентов: информирование о содержании профессиональной деятельности, ее рисках и преимуществах, психо – соматических ограничениях и пр.; развитие умений и навыков планирования и целеполагания жизненной перспективы в профессиональной сфере; формирование навыка принятия решения в профессиональной деятельности; повышение уровня автономности личности в принятии решений в отношении профсамоопределения; формирование положительного эмоционального отношения к необходимости принимать решение о выборе профессии.

С этой целью выбраны и будут использованы методы групповых занятий: тренинги, беседы, дискуссии, кино-видео просмотры, лекции, ролевые игры. Вся работа планируется проводиться в виде серии групповых занятий. Для воздействия на каждый из компонентов предусмотрены определенные методики, эффективность которых зависит от их направленного воздействия на тот или иной содержательный элемент компонента.

Иерархическая структура личности (по К.К. Платонову)

Подструктура направленности:
убеждения, интересы, мотивы, отношения, личностные смыслы

Подструктура социального опыта:
знания, умения, навыки, привычки



Профессиональная готовность (по А.П. Чернявской)

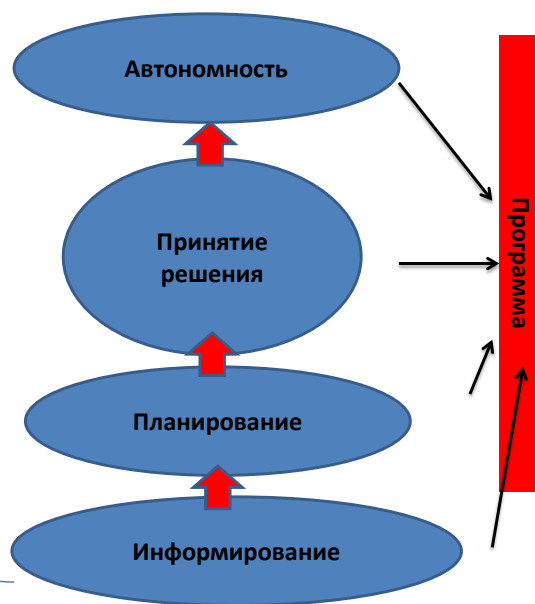


Рисунок 1. Модель профессионального самоопределения подростков группы риска



Рисунок 2. Направления формирования профессионального самоопределения у подростков группы риска

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ авторских определений термина «профессиональное самоопределение» показывает многогранность понятия «профессиональное самоопределение». Данные определения свидетельствуют, что в среде исследователей имеются разные точки зрения на данное понятие. Часть исследователей считает, что профессиональное самоопределение можно отнести к детскому, подростковому и юношескому периодам жизни, когда формируется лишь отношение к труду, определенной профессии. Другие же исследователи считают, что профессиональное самоопределение формируется в процессе непосредственного труда взрослого человека на предприятии. Тем не менее, при всех частностях каждой из приведенных выше трактовок можно выделить их общие аспекты – осуществляется на основе личных качеств, является динамичным процессом, тесно связан с определением своего места в социуме.

В данном исследовании мы будем рассматривать «профессиональное самоопределение» процесс формирования отношения личности к профессионально-трудовой сфере и способ самореализации, достигаемой благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

Представленные в данной работе периодизации показывают, что большинство авторов соотносит процесс профессионального самоопределения с процессом жизни человека. Различия в периодизациях заключается в более мелком или обобщенном рассмотрении того или иного периода. И, конечно же, каждый из авторов, характеризуя тот или иной этап, дает характеристику деятельности человека – игра, поиск, развитие, вхождение.

Краткий анализ некоторых используемых в современном мире методик и форм содействия профессиональному самоопределению подростков говорит глобальности данного процесса. Можно отметить региональные особенности данной деятельности. В России формы и методики работы больше

теоретического порядка, в Германии очень силен практический компонент профессионального ориентирования.

В данной работе мы познакомились с понятием социально-педагогическая реадaptация – восстановление приспособляемости ребенка, нормализации его психофизического состояния до определенной степени), частичного восстановления взаимоотношений с отдельными представителями социума и пр.

Познакомились с моделью психолого-педагогической реадaptации безнадзорного подростка. Основными компонентами предлагаемой модели являются:

1) Система социально-педагогической поддержки ребенка, находящегося в сложных жизненных условиях, позволяющая ему самостоятельно, по желанию, удовлетворять лично значимые потребности.

2) Система персональной психолого-педагогической помощи ребенку, позволяющая включить подростка в совместную с педагогом деятельность по решению его индивидуальных проблем. Это повышает доверие ребенка к педагогу в частности и к социуму в целом, превращая подростка-маргинала в личность, способную решать актуальные для своей жизни проблемы и заинтересованную в поддержании социального контакта с социумом.

Формой социально-педагогической реадaptации может выступать работа педагога по профессиональному самоопределению подростка. Успешность работы в данном направлении напрямую зависит от знания педагога основных теоретических аспектов данного направления. Совокупность данных теорий отражает многогранность понятия профессиональное самоопределение.

На основе всего этого, мы разработали модель формирования профессионального самоопределения у подростков «группы риска». Для формирования профессионального самоопределения у подростков «группы риска» необходима поэтапная деятельность, направленная на пять компонентов: информирование о содержании профессиональной деятельности, ее рисках и

преимуществах, психо – соматических ограничениях и пр.; развитие умений и навыков планирования и целеполагания жизненной перспективы в профессиональной сфере; формирование навыка принятия решения в профессиональной деятельности; повышение уровня автономности личности в принятии решений в отношении профсамоопределения; формирование положительного эмоционального отношения к необходимости принимать решение о выборе профессии.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

2.1. База исследования

В качестве базы исследования был выбран МАУ ДО «Центр внешкольной работы «Дзержинец» города Тюмени (далее – Центр «Дзержинец»). Учредителем Центра «Дзержинец» является Департамент по спорту и молодежной политике администрации г. Тюмени.

Данное учреждение ведет свою деятельность с 1966 г. Основная деятельность учреждения связана с профилактикой и коррекцией девиантного поведения несовершеннолетних. Деятельность учреждения ведется по следующим направлениям: помощь несовершеннолетним, находящимся в трудной жизненной ситуации, в преодолении сложностей психологического и социально-педагогического плана, восстановление социально-психологического статуса, социальная адаптация; методическое сопровождение мероприятий по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних; организация досуговой занятости, привлечение в досуговые, профилактические и другие мероприятия.

Структура Центра «Дзержинец» представлена следующими отделами: отдел общей профилактики, отдел специальной профилактики, отдел по работе с волонтерами, отдел по работе с молодыми семьями, психологическая служба, служба примирения.

Отдел специальной профилактики занимается профилактикой девиантного поведения несовершеннолетних, состоящих на учете в Областном банке данных несовершеннолетних и семей «группы особого внимания» Тюменской области. Профилактирование осуществляется путем включения несовершеннолетних в систему специальнопрофилактических мероприятий и применения технологий, адекватных типу, уровню и характеру девиации и проблемы. Целью профилактики является снижение вероятности рецидива

совершения правонарушения несовершеннолетними «группы особого внимания».

2.2. Характеристика выборки исследования

Выборку исследования составили подростки в возрасте 14 – 16 лет, находящиеся на индивидуально-педагогическом сопровождении специалистов Центра «Дзержинец». Основанием для передачи несовершеннолетних на сопровождение является их постановка комиссиями по делам несовершеннолетних г. Тюмени на учет в Областной банк данных несовершеннолетних и семей «группы особого внимания» Тюменской области. Значительная категория данных несовершеннолетних также состоит на учетах полиции по делам несовершеннолетних и внутришкольном. У несовершеннолетних несколько причин для попадания в «группу особого внимания» - нахождение в неблагополучных семьях, пропуски учебных занятий, частые и длительные уходы из дома, совершение преступлений или правонарушений.

В исследованиях по социальной педагогике и психологии понятием «группа риска» обозначают детей и подростков, проживающих и воспитывающихся в неблагополучных семьях, а также склонных к отклоняющемуся поведению, криминальным и делинквентным поступкам. К «группе риска» относят следующие категории детей: дети с проблемами в развитии, однако не имеющие клинического диагноза; оставшиеся без попечения родителей; из неблагополучных, асоциальных семей; дети с проявлениями социальной, психолого-педагогической адаптации.

Для данной категории детей характерно:

1. Отсутствие ценностей, принятых в обществе - творчество, познание, активная деятельность в жизни. Подростки убеждены в своей ненужности в обществе, невозможности добиться в жизни чего-то своими силами, своим

умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, добиться материального благополучия;

2. Подростки испытывают эмоциональное отвержение со стороны родителей и одновременно психологическую автономию;

3. Среди ценностей у подростков группы риска на первом месте – счастливая семейная жизнь, на втором – материальное благополучие, на третьем – здоровье;

4. В то же время эти ценности представляются подросткам недоступными в жизни. Высокая ценность в сочетании с недостижимостью порождает внутренний конфликт, один из источников стресса;

5. Как подкрепление потери ценности образования приводят пример жизни тех, кто плохо учился или не учился вообще, а в жизни преуспел (имеет торговую палатку, гараж, машину и т.д.);

6. Повышенный уровень тревожности и агрессивности;

7. Преобладание ценности красивой, легкой жизни, стремление получать от жизни одни удовольствия;

8. Изменение направленности интересов подростков – свободное времяпрепровождение (в подъезде, на улице, подальше от дома и др.), ощущение полной свободы (уход из дома, побег, путешествия, ситуации переживания риска и т.д.);

9. В отношениях со взрослыми для них характерны отклонения в общении, приводящие к переживанию своей ненужности, утрате своей ценности и ценности другого человека.

Охарактеризуем группу испытуемых с точки зрения ее возрастных особенностей. В подростковом возрасте у детей начинает формироваться чувство взрослости. В подростковом возрасте формируется «Я – концепция» - развивающаяся система представлений человека о самом себе, включающая: осознание своих физических, интеллектуальных, характерологических,

социальных свойств; самооценку; субъективное восприятие внешних факторов, влияющих на собственную личность. Учебная деятельность приобретает личностный смысл, появляется избирательность к учебному материалу. В то же время к этому возрасту накапливаются недостатки, связанные с обучаемостью, что приводит к полной или частичной потере интереса к обучению. Ведущей деятельностью, обеспечивающей выход чувству взрослости, становится общественная деятельность. Для подростка характерно стремление к самореализации в группе сверстников. В большинстве случаев в подростковом возрасте еще не формируется личностное новообразование – смысл жизни, однако у него появляются цели – мечты.

Экспериментальная группа исследования – 15 человек – подростки «группы риска», состоящие на индивидуально-педагогическом сопровождении Центра «Дзержинец», замер результатов будет производиться до и после посещения ими занятий по реализуемой программе.

Контрольная группа исследования – 15 человек, подростки «группы риска», состоящие на индивидуально-педагогическом сопровождении Центра «Дзержинец», не посещавшие программу, замер результатов будет производиться также дважды.

2.3. Методы исследования

Оценка результативности реализации модели профессионального самоопределения подростков «группы риска», как способствующей их социально-педагогической реадaptации будет проводиться по двум критериям: компонентам профессиональной готовности (информирование, планирование, принятие решения, автономность, эмоциональное отношение) и адаптационным умениям.

Первичная и вторичная диагностика компонентов профессиональной готовности будет проводиться при помощи опросника «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской (приложение 1).

Диагностика уровня сформированности адаптационных умений у подростков «группы риска» будет проводиться при помощи Модифицированного списка адаптационных умений из методики РИАСПО (Голландская профориентационная методика) (приложение 2).

Методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской измеряет уровень профессиональной зрелости респондента по пяти параметрам:

1) автономность – умение отделить свои цели от целей родителей и других значимых лиц; понимание целостности своей личности; стремление реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области; наличие собственного рабочего опыта, опыта решения жизненных проблем; однородность профессиональных предпочтений в течение длительного времени; собственная активность в получении информации и выборе профессионального пути; уровень реализма в принятии карьеровых решений;

2) информированность – информированность о мире профессий и умение соотнести эту информацию со своими особенностями;

3) умение принимать решения – человек принимает на себя ответственность за решение и его последствия, когда он в состоянии самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативы; для того чтобы принимать эффективные решения, учитывающие все важные факторы настоящей ситуации и перспективы, человек должен обладать определенными качествами, способностями, знаниями и навыками (любопытность, предвидение, здравый смысл, решительность, делегирование полномочий, планирование, оценка риска, ответственность за риск, контроль);

4) умение планировать профессиональную жизнь – способность человека планировать свой профессиональный путь по основным параметрам: главная цель (кем я буду, чего достигну, какой трудовой вклад внесу в общенародное дело); цепочка более отдаленных конкретных целей (где буду учиться, первая работа, дальнейшие перспективы); пути и средства достижения ближайших жизненных целей (ознакомление, проба сил, самообразование и т.п.); возможные внешние препятствия; свои возможности; запасные варианты;

5) эмоциональная включенность в ситуацию решения - отношение к разным профессиям и профессиональным группам, отношение к планированию, к тому, что надо принять какое-то решение, отношение к ответственности за решение и планирование, к тому, что при этом надо проявлять активность, идти на компромисс и т.д.

В связи с тем, что целью нашего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение возможности социально-педагогической реадaptации подростков «группы риска» в процессе профессионального самоопределения, для диагностики уровня сформированности адаптационных умений у группы испытуемых был выбран авторский Модифицированный список адаптационных умений из методики РИАСПО. Данная методика позволяет оценить адаптационные умения респондента, необходимые именно для профессионального определения.

В основе методики РИАСПО лежит теория Д. Холланда о том, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия типа личности и типа профессиональной среды.

Данная методика нацелена на выявление предпочитаемого типа профессии у респондента. Методика проводится в несколько этапов. Для нашего исследования интерес представляет «Список адаптационных умений»: умение общаться с людьми; организаторские способности и умение

систематизировать; технологические умения; деловая активность; творческие способности. Каждое из адаптационных умений в свою очередь содержит ряд конкретных умений, раскрывающих суть каждого. Нами был модифицирован данный список – какие-то умения были убраны, какие-то заменены – с целью адаптации под группу испытуемых. В отличие от оригинальной методики, нами было решено список адаптационных умений на каждого подростка заполнять экспертом на основе его наблюдений. Это позволит дать более точную и корректную оценку уровня сформированности данных умений у испытуемых.

2.4. Характеристика профессионального самоопределения подростков группы риска МАУ ДО «ЦВР «Дзержинец» города Тюмени

На этапе констатирующего исследования проведена диагностика группы испытуемых в количестве 30 человек – использованы методики опросник «Профессиональная готовность», модифицированный список адаптационных умений. В первичной диагностике приняли участие подростки «группы риска», состоящие на индивидуально-педагогическом сопровождении. В дальнейшем, экспериментальная работа будет осуществляться с группой, в количестве 15 человек.

По результатам диагностики с помощью опросника «Профессиональная готовность» у подростков «группы риска» по четырем компонентам выявлен низкий уровень, по одному компоненту достигнут уровень на границе со средним (рис. 1).

Самые низкие показатели испытуемые набрали по компонентам «автономность» и «планирование». Слабая сформированность автономности у подростков свидетельствует о том, что у них отсутствует понимание целостности своей личности, представление какой образ жизни хотят вести, стремление реализовать возможность в практических действиях, иметь глубокие знания и навыки хотя бы в одной области. Низкий уровень

сформированности умения планировать у подростков говорит о том, что они не владеют знаниями и навыками как достигать поставленных целей, другими словами, они не понимают, что для того, чтобы поступить в профессиональное учебное заведение необходимо хорошо учиться в школе, получать дополнительные навыки и умения в кружках и секциях, пробовать свои силы в новых областях.

Низкие показатели испытуемые набрали по таким компонентам, как «информирование» и «эмоциональное отношение». Низкий уровень информированности подростков показывает, что они владеют недостаточным уровнем знаний о мире профессий в целом и о каждой по отдельности, о культуре труда, о способах поиска работы, не могут соотнести информацию о профессиях с особенностями своей личности. Низкий уровень компонента «эмоциональное отношение» свидетельствует о том, что испытуемые подростки испытывают негативное или отстраненное эмоциональное отношение к необходимости принять какое-то решение, касающееся будущего, принять ответственность за данное решение и планирование, проявить активность, идти на компромисс.

Более высокий результат, по сравнению с предыдущими, подростки «группы риска» набрали по компоненту «принятие решения», приблизившись к границе среднего показателя. Это говорит о том, что у испытуемых есть определенные навыки по умению выдвигать и оценивать альтернативы принятия решения, брать на себя ответственность за принятое решение и его последствия. Лучшая, по сравнению с другими, развитость у подростков «группы риска» компонента «принятие решения» может объясняться тем, что в силу жизненных обстоятельств в виде эмоциональной отверженности от родителей, предоставленности самим себе, данная категория несовершеннолетних вынуждена в большей степени заботиться о себе, принимать какие-то важные решения.

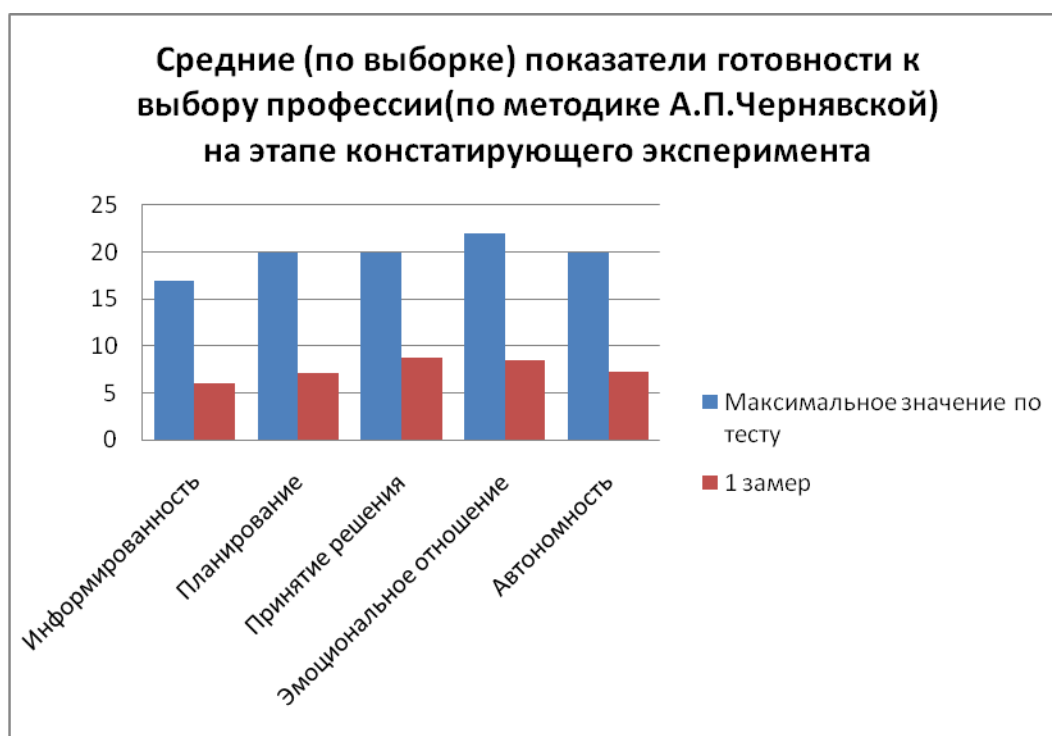


Рис. 1. Средние показатели готовности к выбору профессии на этапе констатирующего эксперимента

По результатам заполнения Модифицированного списка адаптационных умений на каждого из исследуемых подростков можно констатировать у них наличие низкого уровня сформированности адаптационных умений (рис. 2).

Если градировать показатели уровней по каждому адаптационному умению, то самые низкие результаты по адаптационным умениям – «технологические умения» и «организаторские способности и умение систематизировать». В ходе наблюдения за подростками выявлено, что для них характерно: слабо развитые исследовательские способности, быстрое перегорание и потеря интереса к деятельности, неумение следовать правилам, недостаточная внимательность, слабо развитые умения планирования, сотрудничества, согласованности в действиях, умения упорядочивать.

Если характеризовать испытуемых с точки зрения развитости у них адаптационного умения «деловая активность», то здесь ребята испытывают

затруднения в умении оценивания ситуации, умении добиваться цели, быть выносливыми.

Если проанализировать развитость у подростков адаптационного умения «умение общаться с людьми», то в данном случае, отрицательными сторонами несовершеннолетних будут неумение выступать перед аудиторией, плохо развитая речь, неумение слушать, нетерпимость и нетактичность, слабо развитая готовность оказать помощь, слабая инициативность.

И, наконец, если описывать уровень развитости у испытуемых подростков адаптационного умения «творческие способности», то здесь ребята испытывают трудности в способности к абстрагированию, генерированию оригинальных идей, достаточных изобразительных способностях, желании творчески самовыражаться.

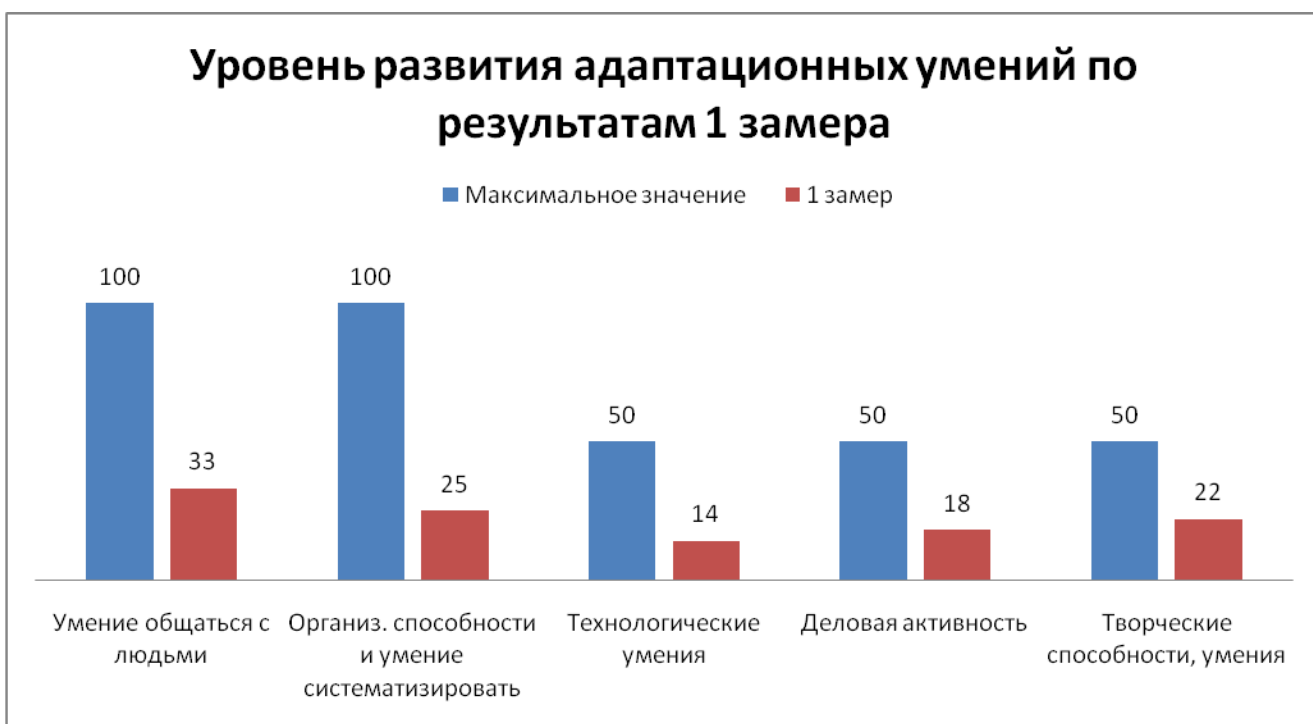


Рис. 2. Уровень развития адаптационных умений на этапе констатирующего эксперимента

Полученные результаты первичной диагностики по обеим методикам объяснимы особенностями данной категории детей, описанные в предыдущем

параграфе. Нежелание заниматься общественно одобряемой деятельностью, высокий уровень агрессивности и тревожности, предоставленность самим себе, асоциальный образ жизни являются причиной низкого уровня профессионального самоопределения и сформированности адаптационных умений.

2.5. Содержание программы профессионального самоопределения подростков группы риска

В обществе продолжает быть актуальной проблема профориентирования подростков: существующая государственная система профориентации не позволяют результативно осуществлять практикоориентированную деятельность по формированию профессиональных предпочтений молодежи, их подготовку к профессиональному самоопределению; появление большого количества «новых» профессий; социальная «неразбериха» в обществе и отсутствие специально организованных пространств для подростков, моделирующих идеальную структуру взрослого общества, и позволяющих подросткам попробовать себя в тех или иных общественно значимых ролях и позициях.

В таких условиях два основных канала социализации, семья и образование, трансформируются. В связи с этим многие современные исследователи сегодня говорят о важности внешкольной занятости детей и подростков. Еще актуальнее этот вопрос стоит в контексте работы с детьми «группы риска», которые частично или полностью исключены из формальных институтов социализации.

Существует ареал обитания ребенка, который растет с его возрастом и самостоятельностью. Это пространство взросления определяется культурным капиталом семьи, возможностями семьи и территории []. Дети «группы риска» – это дети из «слабых» семей, имеющие бедный опыт взаимодействия с

окружающим миром. Если даже в благополучных семьях содержательная сторона воспитательной деятельности по профориентированию детей родителями не на высоком уровне, возможно даже родители уделяют не очень много времени этому в силу занятости на работе, тем не менее в этих семьях есть понимание дисциплины, необходимости зарабатывать на жизнь, занимать активную жизненную позицию, стремиться к достижениям и т.д. В таких семьях родители словами, личным примером подталкивают детей к развитию, активной деятельности. В неблагополучных семьях родители ведут асоциальный образ жизни, злоупотребляют алкоголем, ведут иждивенческий образ жизни, тем самым у несовершеннолетних в таких семьях нет понимания целесообразности получать образование, идти работать.

Таким образом, насыщение внешкольного пространства может являться основным, если не единственным, ресурсом формирования профессионального самоопределения у подростков «группы риска». В связи с этим мы разработали программу по формированию профессионального самоопределения у подростков «группы риска».

Целью программы является формирование профессионального самоопределения у подростков «группы риска».

Задачи программы:

1) использование диагностических методик (анкетирование, стандартизированные тесты, беседа), позволяющих выявить психологические характеристики подростков, профессиональную направленность, имеющиеся трудности, связанные с трудоустройством.

2) коррекция психологических проблем (мотивация, самооценка, стереотипы, страхи и проч.), связанных с трудоустройством, развитие навыков общения, самопрезентации, умения работать в коллективе, посредством тренинговой работы, индивидуального консультирования, использования ролевых игр.

3) освоение несовершеннолетними в риадаптационных целях различных техник составления резюме, эффективной самопрезентации, выступления на публике, навыкам общения с потенциальным работодателем по телефону, электронной почте и лично, техник работы с эмоциями, способов поиска работы.

4) знакомство несовершеннолетних с современными профессиями.

5) информирование несовершеннолетних об имеющихся открытых вакансиях предприятий города, других способах самостоятельного поиска работы, а также ознакомление несовершеннолетних и их родителей с нормативно-правовыми аспектами, регулирующими процесс трудовой занятости несовершеннолетних.

б) организация досуга с целью профилактики антиобщественных действий.

Теоретическая часть программы

Программа по формированию профессионального самоопределения является программой коррекционной и развивающей групповой работы. Работа с группой более эффективна, чем индивидуальные беседы, поскольку в групповом консультировании включается в действие еще один, дополнительный механизм. Как отмечается в литературе, в «группах клиенты являются активными участниками, которых поощряют рассматривать себя как субъектов собственных изменений». В группе не только консультант влияет на клиента и побуждает его к самопознанию и саморазвитию, но и каждый член группы влияет на остальных и, в то же время испытывает на себе влияние других. Непосредственное и открытое общение с равными себе ведет к увеличению эффекта консультирования в группе по сравнению с индивидуальной консультацией.

В программе учитывались особенности подростков «группы риска». Присущее им нежелание заниматься творческой, познавательной, активной

деятельностью принято было корректировать работой по мотивации к познанию, работой по целеполаганию, формированием положительного образа профессиональной деятельности. Наличие агрессивности и тревожности у данных несовершеннолетних снимать работой по развитию коммуникации, выполнении упражнений по самопознанию. Наличие стремления получать от жизни одни удовольствия принято менять с помощью развития установок на необходимость служения обществу, внесения вклада в жизненный строй каждой личности через трудовую деятельность. В противовес привычке свободного времяпрепровождения развивать навыки планирования своих целей, понимание целесообразности и необходимости организовывать свою жизнь.

Программа по формированию профессионального самоопределения включает в себя несколько направлений:

- 1) информирование о содержании профессиональной деятельности, ее рисках и преимуществах, психо – соматических ограничениях и пр.;
- 2) развитие умений и навыков планирования и целеполагания жизненной перспективы в профессиональной сфере;
- 3) формирование навыка принятия решения в профессиональной деятельности;
- 4) повышение уровня автономности личности в принятии решений в отношении профсамоопределения;
- 5) формирование положительного эмоционального отношения к необходимости принимать решение о выборе профессии.

Одно занятие программы могло содержать в себе деятельность, направленную на несколько компонентов.

Наша программа строилась в несколько этапов:

- 1) Проведение диагностики (анкетирование, профориентационное компьютерное тестирование «PROFI», тест «Самооценка» Л.Д. Столяренко),

выявление психологических проблем, связанных с выбором профессии у несовершеннолетних, ресурсов и перспектив реадaptации. При необходимости рекомендуется применение технологии индивидуального психологического консультирования.

2) Проведение коррекционных мероприятий:

2.1. Занятия на самопознание. Включает в себя работу по осознанию и развитию подростками своих личностных качеств, знаний, умений, навыков, которые могут пригодиться в профессиональной деятельности. Форма работы – элементы тренинга, беседа, игра, рисунок. Планируемые мероприятия и темы занятий:

- Занятие 1. Знакомство с группой;
- Занятие 2. Психологическая суть жизненного и профессионального самоопределения;
- Занятие 3. Умение учитывать сильные и слабые стороны своих способностей при выборе профессии;
- Занятие 4. Роль жизненных ценностей при выборе профессии;
- Занятие 5. Развитие умений по принятию решения;
- Занятие 6. Эмоциональное отношение к выбору профессии;
- Занятие 7. Планирование профессионального пути;
- Занятие 8. Работа над своими эмоциями;
- Занятие 9. Межличностное взаимодействие.

2.2. Знакомство с миром профессий. Включает в себя работу по информированию подростков о мире профессий. Форма работы - лекция, беседа, просмотр фильмов, мастер-классы, экскурсии. Планируемые мероприятия и темы занятий:

- Занятие 1. Профессия: определение, история, виды профессий т.д.;
- Занятие 2. Профессия медика;
- Занятие 3. Профессии строительной сферы;
- Занятие 4. Профессия дизайнера;

- Занятие 5. Профессия психолога;
- Занятие 6. Профессия педагога;
- Занятие 7. Профессия парикмахера, визажиста;
- Занятие 8. Профессия экономиста;
- Занятие 9. Профессия юриста;
- Занятие 10. Профессия повара;
- Занятие 11. Профессии работников транспортной сферы;
- Занятие 12. Профессии технических специальностей;
- Занятие 13. Профессии сферы услуг;
- Занятие 14. Профессии сферы культуры и искусства;
- Занятие 15. Профессии масс-медиа культуры;
- Занятие 16. Экскурсия в Центр занятости города;
- Занятие 17. Моя любимая профессия.

2.3. Информирование о профессиональных учебных заведениях. Включает в себя работу по ознакомлению с правилами приема в учебные заведения, целях и задачах обучения в профессиональных учебных заведениях и т.д. Форма работы - лекция, беседа, дискуссия. Планируемые мероприятия и темы занятий:

- Занятие 1. Среднеспециальные учебные заведения Тюменской области;
- Занятие 2. Высшие учебные заведения Тюменской области;
- Занятие 3. Крупные учебные заведения других регионов.

2.4. Ознакомление с организацией труда, этикой труда. Включает в себя работу по развитию навыков поиска работы, самопрезентации, трудовой этики. Форма работы - групповой тренинг, лекция, беседа, ролевая игра. Планируемые мероприятия и темы занятий:

- Занятие 1. Виды поиска работы;
- Занятие 2. Резюме;
- Занятие 3. Прохождение собеседования.

2.5. Ознакомление с трудовым законодательством. Включает в себя работу по осознанию и развитию подростками своих личностных качеств, знаний, умений, навыков, которые могут пригодиться в профессиональной деятельности. Форма работы - лекция, беседа, игра. Планируемые мероприятия и темы занятий:

- Занятие 1. Трудоустройство несовершеннолетних;
- Занятие 2. Прием на работу, отпуска, увольнение;
- Занятие 3. Дисциплинарные взыскания;
- Занятие 4. Трудовая книжка, заработная плата.

3) Повторная диагностика, анализ результатов, получение обратной связи.

Формирующий эксперимент проводился на базе Центра «Дзержинец» в период с сентября 2016 по май 2017 года.

Занятия проводились с ребятами, посещающими досуговые студии Центра. Была сформирована группа из 15-ти несовершеннолетних, с которыми осуществлялась программа эксперимента. Небольшая численность группы объясняется особенностью контингента, который состоит из так называемых «трудных» подростков и требует повышенного внимания и концентрации энергии и внутренних ресурсов педагога для работы с ними.

Анализ проведения занятий в рамках блока «Знакомство с профессиями» позволил выявить следующие особенности проведения: необходимость соблюдения баланса между лекционной частью и практической, лучше, если информационная часть занятия как бы невзначай вплеталась в практическую, это связано с неусидчивостью и неспособностью долго концентрировать свое внимание подростками «группы риска»; наличие наглядных материалов и возможность их потрогать вживую вызывал большую заинтересованность у ребят; возможность сделать какую-то операцию из определенной профессии вызывала огромный интерес у ребят, желание попробовать что-то новое; важно было уметь разговаривать с ребятами простым и понятным для них языком;

живой рассказ представителя какой-либо отрасли о своем профессиональном пути вызывал неподдельный интерес у ребят, желание подражать.

Занятия по самопознанию также вызвали интерес у ребят. Этому способствовала непринужденная форма проведения, выбор нестандартных заданий и форм работы. Были и особенности в проведении данных занятий, ребятам приходилось объяснять некоторые аспекты, например, что такое «жизненные ценности» при выборе профессии, как определять сильные и слабые стороны своих способностей и др. В ходе занятий ребята освоили новые для себя навыки по планированию, принятию решения, навыкам общения.

Также ребятам очень были интересны занятия, где они обучались писать резюме, проходить собеседования, знакомиться с профессиональными учебными заведениями.

Подводя итог деятельности, можно говорить о том, что по окончании проведения программы у ребят начал формироваться устойчивый интерес к определенным профессиям в соответствии со своим интересами, ребята лучше узнали себя, у них появились задатки самоанализа, у ребят улучшилась эмоциональная установка на получение профессии.

2.6. Оценка результативности программы

По завершению формирующего этапа эксперимента в мае 2017 года проведена повторная диагностика с целью оценки результативности примененных методов и форм работы. Для вторичной диагностики были использованы две уже упомянутые методики – опросник «профессиональная готовность», Модифицированный список адаптационных умений из методики РИАСПО.

В ходе статистического анализа сравнивались сдвиги показателей в экспериментальной и контрольной группах с помощью статистического Т-

критерия Вилкоксона в программе STATISTICA 8.0 с целью выяснить динамику изменений.

T-критерий Вилкоксона применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Рекомендуется для выборок умеренной численности (численность каждой выборки от 12 до 40). Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. Критерий Вилкоксона значим на уровне $p < 0.05$. Если критерий незначим, значит, мы остаемся в рамках нулевой гипотезы.

Рассмотрим полученные результаты. Наглядно динамика изменений по критериям и показателям методик представлена в виде гистограмм.

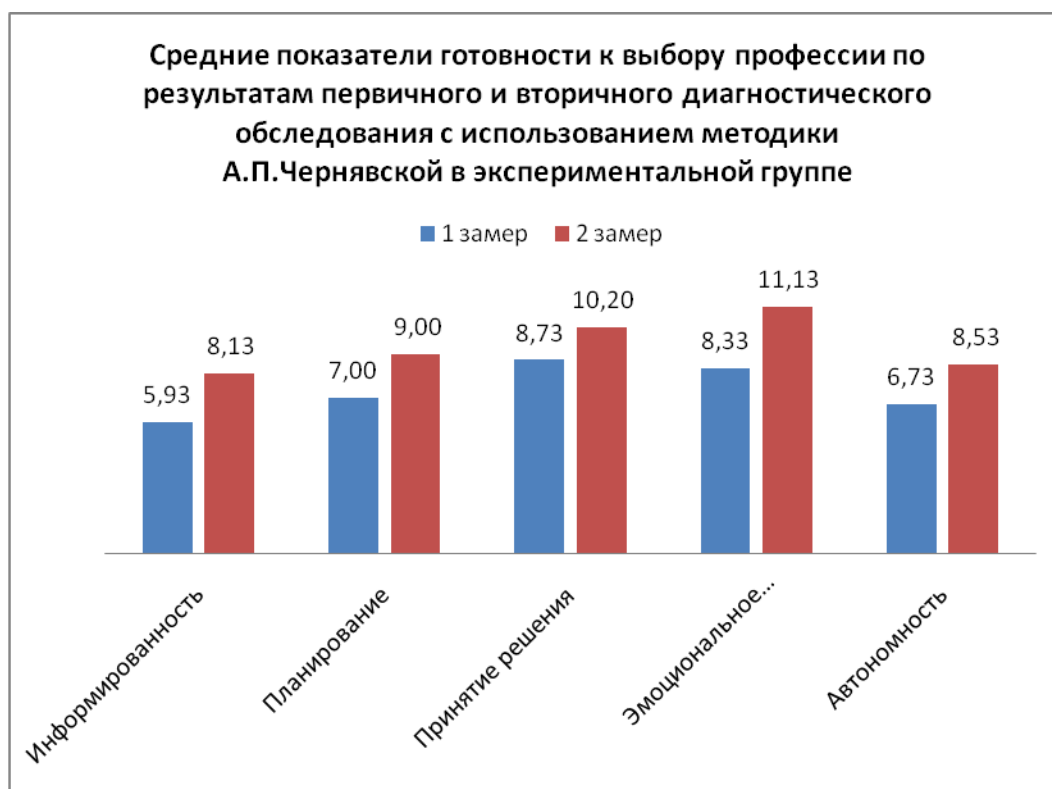


Рис. 3. Средние показатели готовности к выбору профессии в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

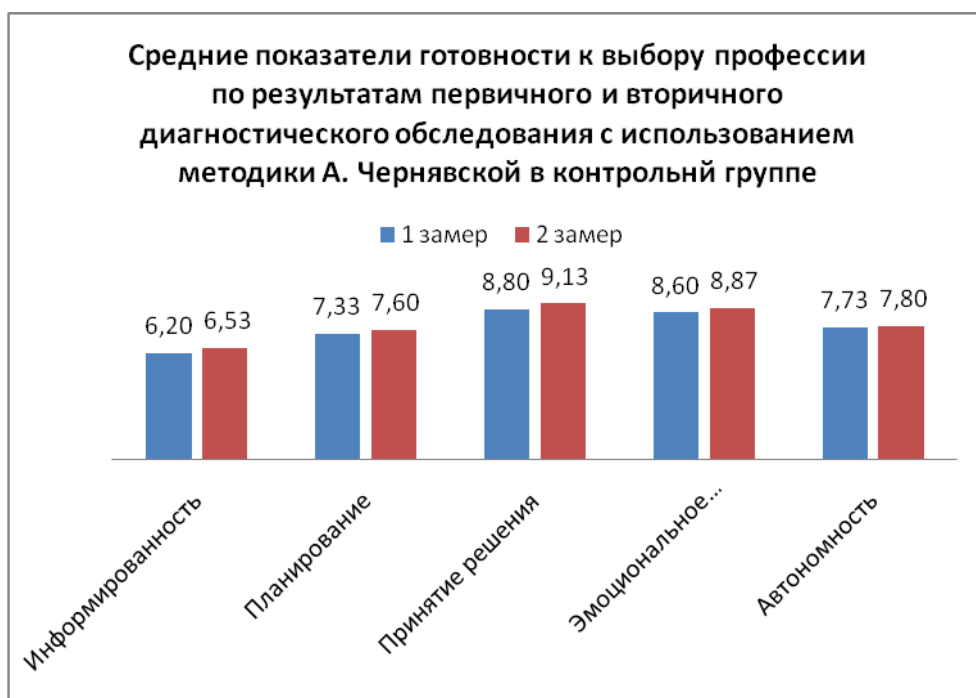


Рис. 4. Средние показатели готовности к выбору профессии в контрольной группе по результатам вторичной диагностики

Таблица 1

Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Информированность» в контрольной группе

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at p <,05000				
Контрольная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	25,00	1,726	0,084

p =0,084– различия не значимы

Таблица 2

Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Информированность» в экспериментальной группе

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at p <,05000				
Экспериментальная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	2,500	3,139	0,002

p =0,002, следовательно, по результатам программы можно говорить о статистически значимом повышении информированности подростков о профессиях

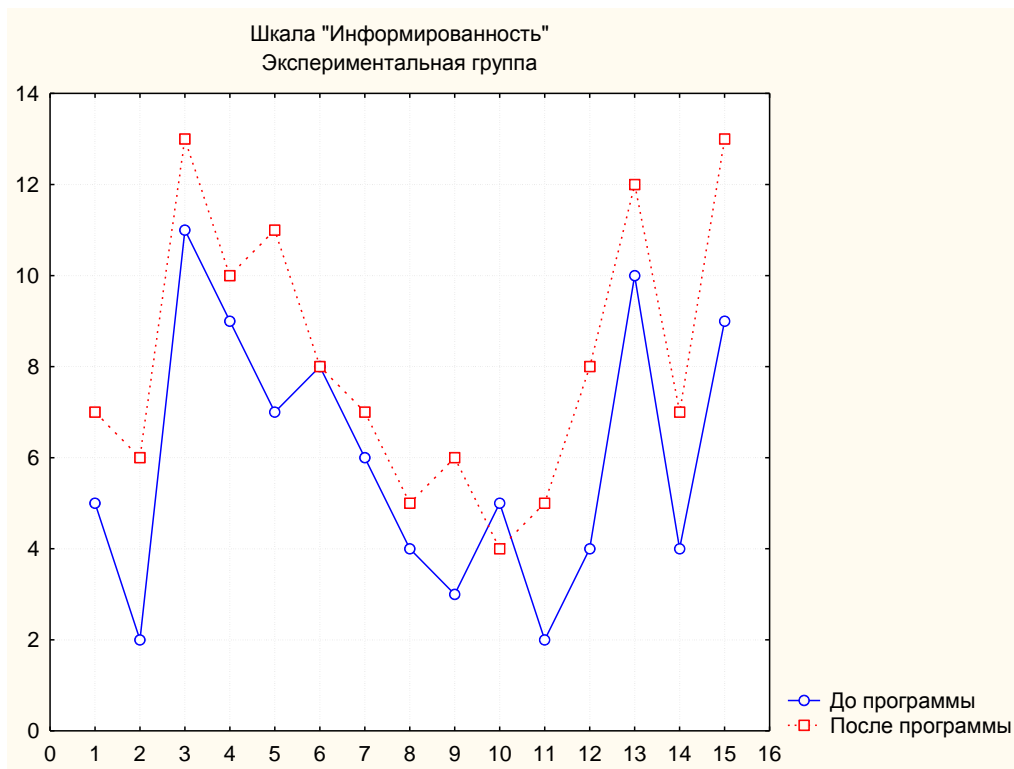


Рис. 5. Динамика уровня информированности в экспериментальной группе

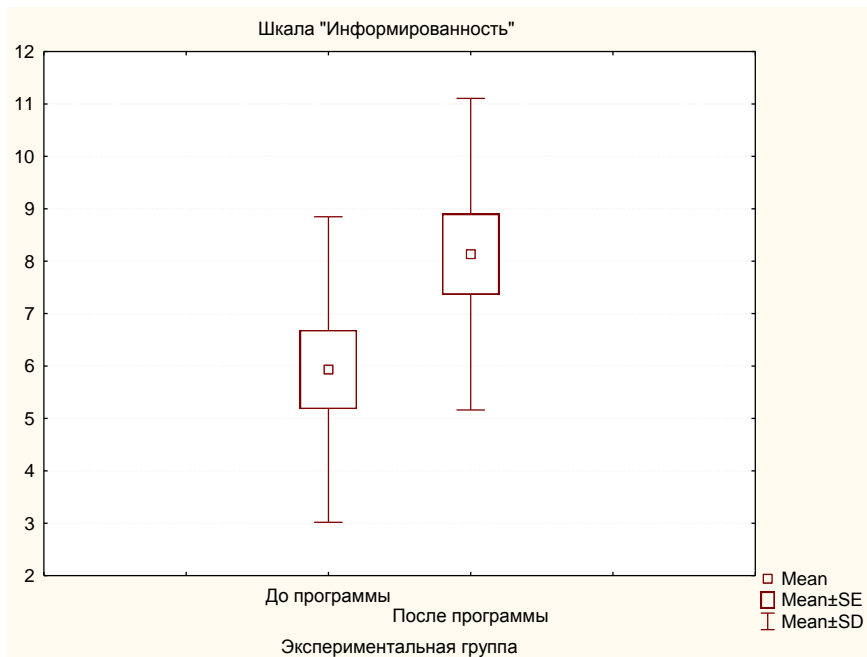


Рис. 6. Сдвиг показателей по шкале «Информированность» в экспериментальной группе

Таблица 3

Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Планирование» в контрольной группе

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at $p < ,05000$				
Контрольная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	20,50	0,714	0,476

$p = 0,476$ – различия не значимы

Таблица 4

Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Планирование» в экспериментальной группе

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at $p < ,05000$				
Экспериментальная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	3,000	3,107	0,002

$p = 0,002$, следовательно, по результатам программы можно говорить о статистически значимом развитии навыка планирования

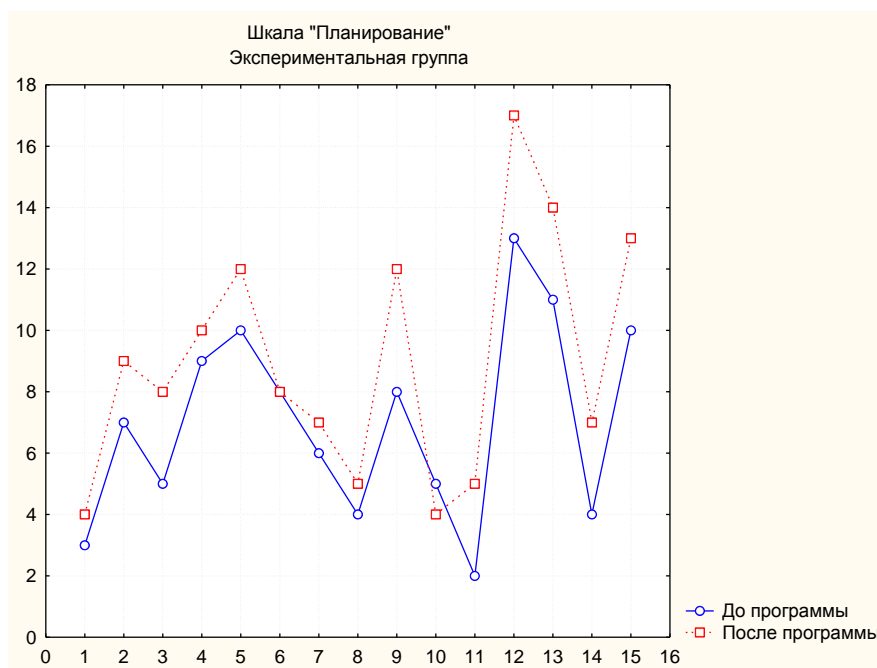


Рис. 7. Динамика уровня навыка планирования в экспериментальной группе

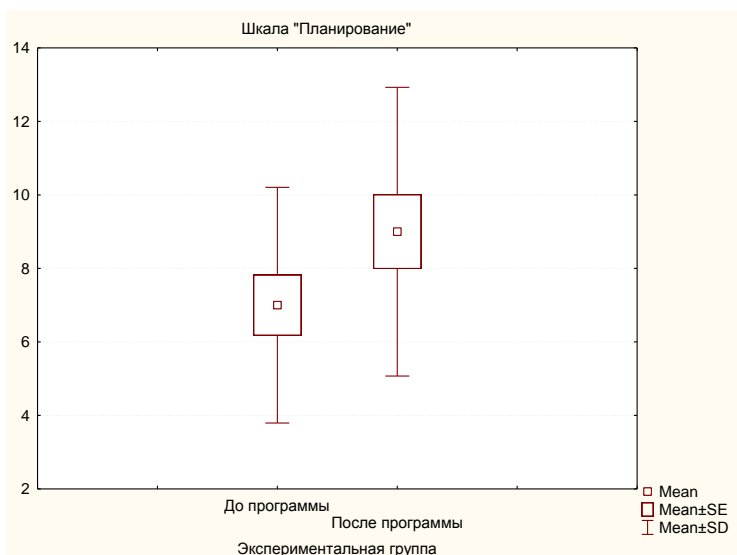


Рис. 8. Сдвиг показателей по шкале «Планирование» в экспериментальной группе

Таблица 5.

Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Эмоциональное отношение» контрольной группе

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at p <,05000				
Контрольная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	22,00	0,978	0,328

$p = 0,328$ – различия не значимы

Таблица 6.

Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Эмоциональное отношение» экспериментальной группе

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at p <,05000				
Экспериментальная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	0	3,408	0,001

$p = 0,001$, следовательно, по результатам программы можно говорить о статистически значимом улучшении эмоционального отношения к выбору профессии

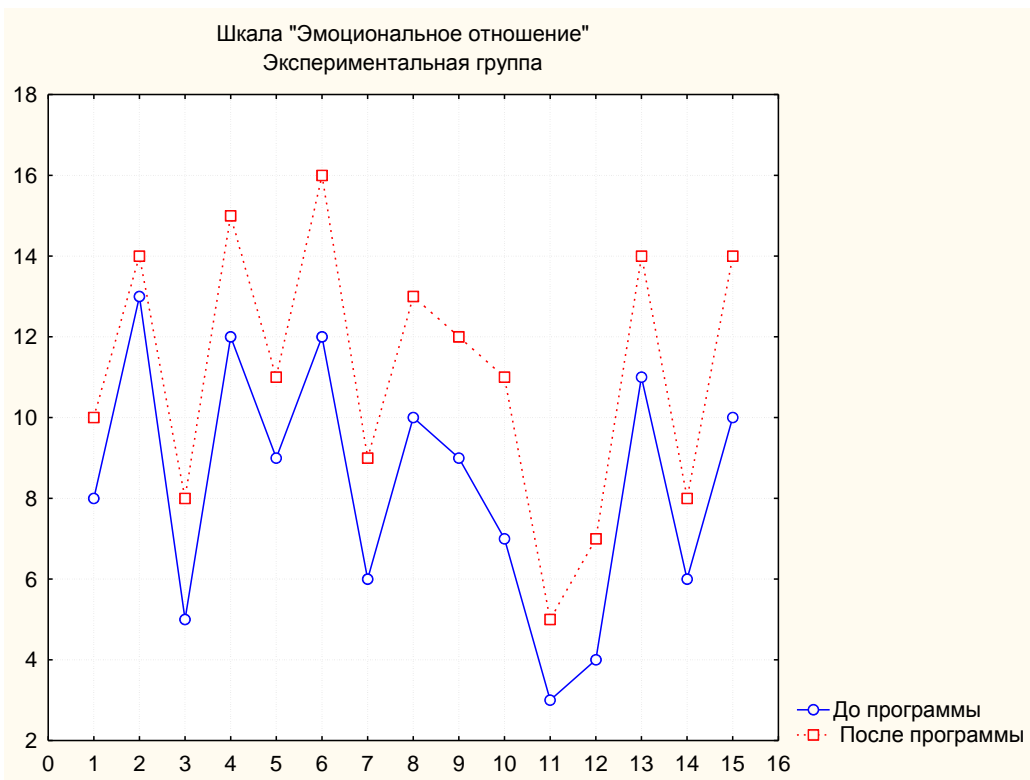


Рис. 9. Динамика уровня эмоционального отношения к выбору профессии в экспериментальной группе

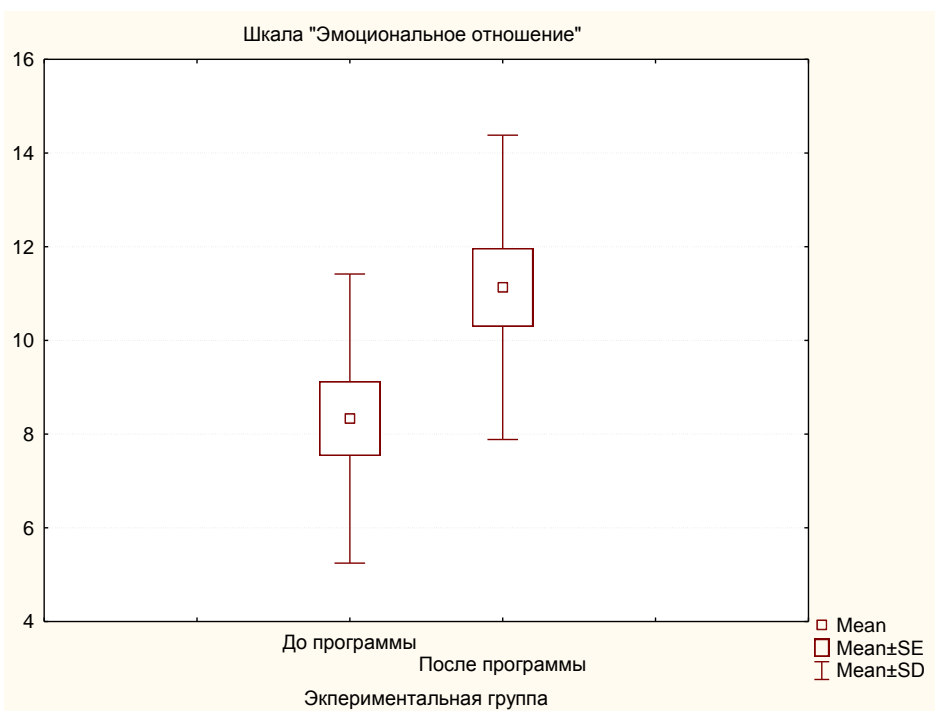


Рис. 10. Сдвиг показателей по шкале «Эмоциональное отношение» в экспериментальной группе

Таблица 7.

**Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Принятие решения»
контрольной группе**

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at p <,05000				
Контрольная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	18,00	1,334	0,182

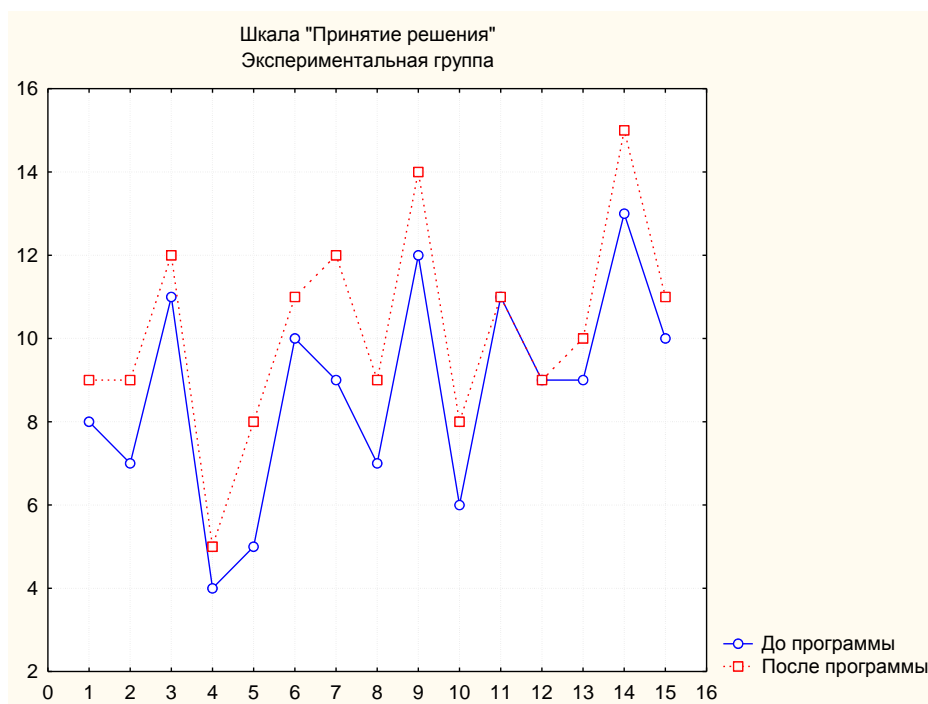
$p = 0,182$ – различия не значимы

Таблица 8.

**Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Принятие решения»
экспериментальной группе**

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at p <,05000				
Экспериментальная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	0	3,180	0,001

$p = 0,001$, следовательно, по результатам программы можно говорить о статистически значимом повышении готовности к принятию решения



**Рис. 11. Динамика уровня навыка принятия решения в
экспериментальной группе**

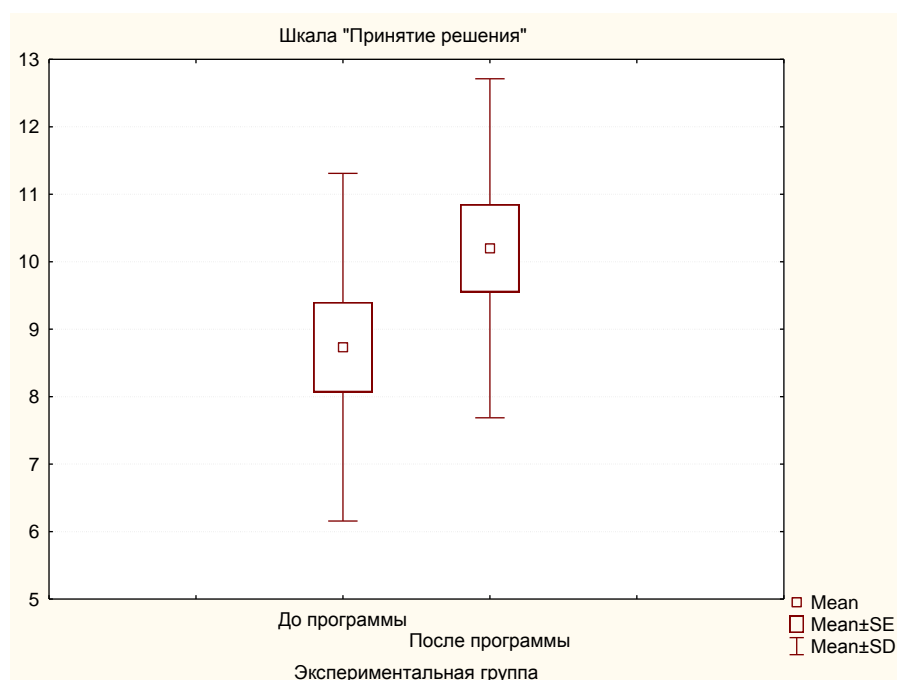


Рис. 12. Сдвиг показателей по шкале «Принятие решения» в экспериментальной группе

Таблица 9.

Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Автономность» в контрольной группе

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at $p < ,05000$				
Контрольная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	26,00	0,153	0,878

$p = 0,878$ – различия не значимы

Таблица 10.

Значение Т-критерия Вилкоксона по шкале «Автономность» экспериментальной группе

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at $p < ,05000$				
Экспериментальная группа	Valid - N	T	Z	p-level
1 замер&2 замер	15	2,500	3,266	0,001

$p = 0,001$, следовательно, по результатам программы можно говорить о статистически значимом повышении автономности

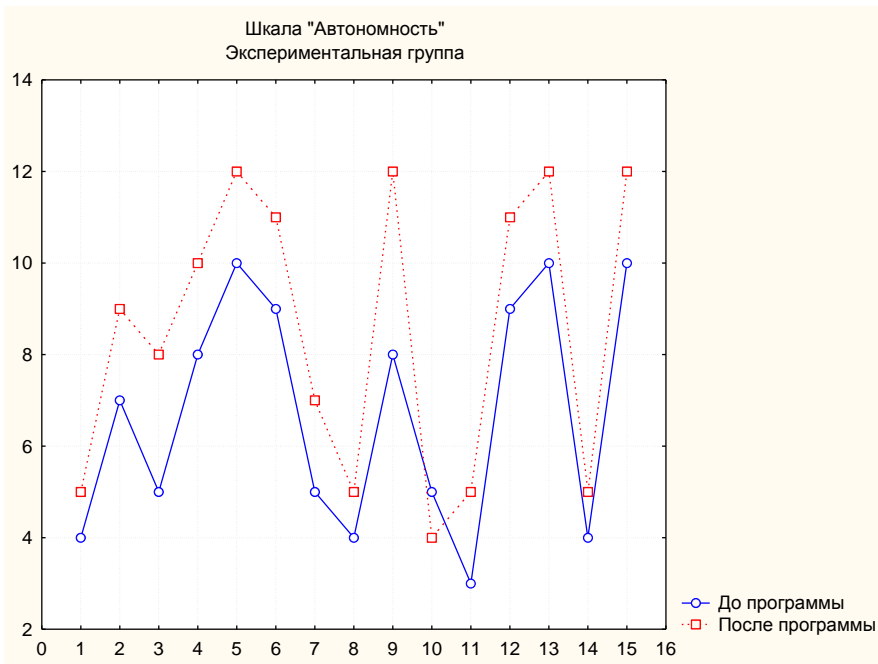


Рис. 13. Динамика уровня сформированности автономности в экспериментальной группе

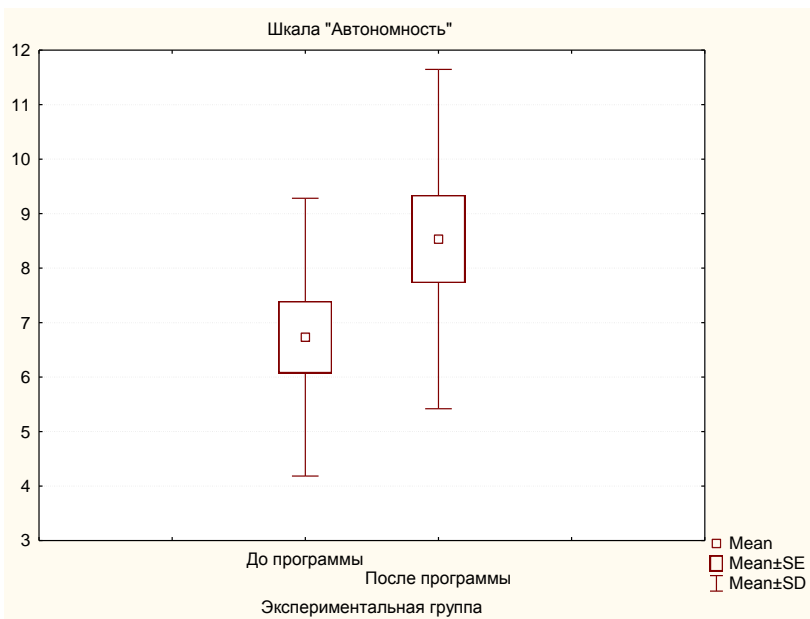


Рис. 14. Сдвиг показателей по шкале «Автономность» в экспериментальной группе

Результаты повторной диагностики по методике опросник «профессиональная готовность» А.П. Чернявской показывают, значительное увеличение показателей сформированности компонентов профессиональной готовности у подростков «группы риска» экспериментальной группы. Занятия были нацелены на воздействие на все компоненты профессиональной готовности личности.

В ходе статистического анализа Модифицированных списков адаптационных умений на каждого подростка экспериментальной группы получены следующие результаты (рисунок 15). Результаты наглядно свидетельствуют о повышении уровня сформированности адаптационных умений у испытуемых подростков.



Рис. 15. Средние показатели уровня адаптационных умений в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

**Значение T-критерия Вилкоксона по показателям развития
адаптационных умений в экспериментальной группе**

Wilcoxon Matched Pairs Test (Spreadsheet1) Marked tests are significant at $p < ,05000$				
	Valid - N	T	Z	p-level
До программы&После программы	5	0	2,023	0,043

$p = 0,043$, следовательно, по результатам программы можно говорить о статистически значимом развитии адаптационных умений в экспериментальной группе

Недостатком в проведении диагностики стало нестабильное посещение испытуемыми занятий, 5 человек из 15, на каких-то этапах периодически пропускали посещение, по объективным или субъективным причинам. Диагностика же по результатам эксперимента проводилась со всеми 15 несовершеннолетними.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В процессе научно-исследовательской и экспериментальной деятельности была разработана программа формирования профессионального самоопределения у подростков «группы риска», целью которой является формирование профессионального самоопределения подростков группы риска.

Выборкой исследования явилась группа несовершеннолетних – подростков «группы риска» в количестве 30 человек. Базой для проведения эксперимента стал Центр «Дзержинец».

В ходе деятельности осуществлена первичная диагностика группы испытуемых, с применением методик опросника «Профессиональная готовность», модифицированного списка адаптационных умений из методики РИАСПО. Диагностика была направлена на измерение показателей информированности, умение принимать решения, автономности, умения планирования, эмоциональное отношение, умения общаться с людьми, организаторские способности, технологические умения, деловая активность, творческие способности и выявила наличие у группы испытуемых в различной степени указанных показателей.

Эксперимент осуществлялся с сентября 2016 по май 2017 года. В ходе эксперимента с несовершеннолетними проводилась работа по нескольким направлениям: информирование о содержании профессиональной деятельности, ее рисках и преимуществах, психо – соматических ограничениях и пр.; развитие умений и навыков планирования и целеполагания жизненной перспективы в профессиональной сфере; формирование навыка принятия решения в профессиональной деятельности; повышение уровня автономности личности в принятии решений в отношении профсамоопределения; формирование положительного эмоционального отношения к необходимости принимать решение о выборе профессии. Работа велась еженедельно, с группой в количестве от 15 человек.

Не все запланированные в программе студии мероприятия были осуществлены в полной мере, многие темы занятий варьировались по ходу процесса. Не всегда была возможность осуществлять деятельность по установленному плану. Основные причины – неорганизованность несовершеннолетних, личностные и социальные особенности данной группы испытуемых, такие как низкая мотивация, трудности в установлении доверительных отношений со взрослыми и сверстниками, наличие негативных внешних факторов (влияние среды, дефицит внешних ресурсов), наличие у некоторых психических проблем, пагубных зависимостей, дефицит внутренних ресурсов.

Несмотря на указанные проблемы, основная масса несовершеннолетних с заинтересованностью относилась к занятиям и посещению центра профориентации. Форма организации была выбрана удачно, что способствовало добровольному посещению подростками мероприятий, развитию их социализации в рамках данного социума, формированию понятий и норм и правил социально-приемлемого поведения, формированию всех компонентов профессионального самоопределения. У ребят начал формироваться устойчивый интерес к определенным профессиям в соответствии со своими интересами, ребята лучше узнали себя, у них появились задатки самоанализа, у ребят улучшилась эмоциональная установка на получение профессии.

Занятия помогли наладить более тесный и устойчивый контакт со многими несовершеннолетними, что впоследствии послужило плюсом для проведения с ними дальнейшей индивидуальной работы по педагогическому сопровождению.

По результатам вторичной диагностики видны достигнутые результаты эксперимента – все показатели повысились. Намечены положительные сдвиги в поведении несовершеннолетних.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование посвящено теме «Социально-педагогическая реадaptация подростков группы риска в процессе профессионального самоопределения». Целью работы являлось теоретически обосновать и экспериментально подтвердить возможность социально-педагогической реадaptации подростков «группы риска» в процессе профессионального самоопределения

Для реализации поставленной цели было сделано следующее:

- изучены понятия «подростки группы риска», «социально-педагогическая реадaptация», «профессиональное самоопределение», рассмотрены формы профессионального самоопределения личности;
- проведена первичная диагностика профессиональной готовности по пяти критериям, а так же диагностика адаптационных умений;
- сформулирована модель формирования профессионального самоопределения; написана и внедрена программа центра профориентации;
- проведена контрольная диагностика, направленная на выяснение результата изменения показателей профессиональной готовности и уровню сформированности адаптационных умений несовершеннолетних.

В теоретической части исследования рассмотрены основные понятия.

В практической части исследования на констатирующем и контрольном этапе была проведена диагностика профессиональной готовности несовершеннолетнего с помощью опросника «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, а также уровень сформированности адаптационных умений с помощью Модифицированного списка адаптационных умений.

На этапе эксперимента была реализована программа формирования профессионального самоопределения у подростков «группы риска». В ходе проведенных занятий достигнуты следующие результаты:

- повысилась информированность подростков о мире профессий, культуре труда, организации труда;

- развились умения и навыки планирования и целеполагания жизненной перспективы в профессиональной сфере у подростков;
- развились навыки принятия решения в профессиональной деятельности у подростков;
- повысился уровень автономности личности в принятии решений в отношении профсамоопределения у подростков;
- развилось положительное эмоциональное отношение к необходимости принимать решение о выборе профессии у подростков;
- углубились знания подростков о своей личности, появилось умение соотнести свои особенности и умения с определенными сферами деятельности;
- достигнута полная или частичная организация досуговой занятости ранее не организованных в кружках и секциях подростков за счет посещения ими центра профориентации;
- занятия в центре профориентации в рамках программы способствовали увеличению эффективности работы по индивидуально социально-педагогическому сопровождению несовершеннолетних «группы риска», посещающих студию.

В целом, результаты эксперимента доказали, что работа по формированию профессионального самоопределения у несовершеннолетних «группы риска» в форме организованных занятий способствует их социально-педагогической реадaptации. Однако, для повышения ее эффективности и результативности, данная работа должна осуществляться системно и привлекать большее количество несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реадaptации и психокоррекции.

Данная работа имеет практическую значимость. Полученные результаты диагностики могут использоваться для корректировки ИПР несовершеннолетних (плана индивидуально-профилактической работы), для дальнейшей деятельности по их социально-педагогическому сопровождению.

В связи с тем, что программа по формированию профессионального самоопределения у подростков «группы риска» зарекомендовала себя как эффективная форма организации досуговой занятости несовершеннолетних «группы риска», запланировано продолжить работу студии с внедрением более расширенной и доработанной в будущем программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" (ред. от 26.04.2016) [Текст] //Собрание законодательства РФ, 28.06.1999, № 26, ст. 3177.
2. Азарова, Л.А. Психология девиантного поведения: учебно-методический комплекс [Текст] / Л.А. Азарова, В. А. Сятковский. — Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. — 210 с.
3. Астапов В.М., Микадзе Ю.В. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска». Учебное пособие для педагогов классов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 224 с.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст] / В.А. Бодров. — М., 2006. — 511 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. — СПб.: Питер, 2008.
6. Большой толковый психологический словарь [Электронный ресурс] — М., 2001.— Режим доступа: <http://dopoln.ru/> (дата обращения 10.10.2016).
7. Бочарова, В.Г. Развитие образования в области социальной работы в России в контексте международного опыта [Текст]. — М.: ЦСП РАО. — 1996. — 216 с.
8. Брашко Е.В. Проект как возможность профессионального самоопределения учащихся [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2012. — № 6 (9). — С. 80 — 85.
9. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций [Текст] / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 210 с.

10. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] – ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/673/28673> (дата обращения 10.10.2016).
11. Галич Г.О., Корчагина Л.Н., Тупарева Н.В. Диагностика и коррекция девиантного поведения детей [Текст] // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – №24. – С. 607 – 611.
12. Галич, Г.О., Карпушкина, Г.А. Профилактика девиантного поведения детей и подростков [Текст] // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2010. – №20. – С. 84 – 91.
13. Грехнев В.С. Девиации поведения людей и педагогические возможности их коррекции [Текст] // Философия и общество. –2015. –№2. – апрель-июнь. — С. 5 – 22.
14. Добренъков В. И., Кравченко А. И. Социология: Учебник. [Текст] / В.И. Добренъков, А.И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 624 с.
15. Дудина О. М., Ратникова М. А. Профессиональная мобильность: кто и как принимает решение сменить профессию [Текст] // Социологические исследования. – 1997. – № 11. – С. 22 – 28.
16. Емельянова, И.Н. Возрастная педагогика [Текст] / И.Н. Емельянова. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2013. – 140 с.
17. Жучко, В.В. Историография проблемы профессионального самоопределения личности [Текст] // Исследования молодых ученых. Научно-теоретический журнал. – 2011. – № 1 (6). – С. 60 – 70.
18. Зеер, Р.Э. Рудей, О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие [Текст] / Р.Э. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т. – 2008. – 120 с.

19. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.В. Змановская. – М.: Академия. – 2003. – 288 с.
20. Кагермазова, Л.Ц. Возрастная Психология (Психология развития) [Текст] - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
21. Климов Е.А. Как выбирать профессию [Текст] / Е.А. Климов - М.- 1990. - 158 с.
22. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону.: Феникс. – 1996. – 200 с.
23. Козырева О.А. основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития [Текст] // Educational Technology & Society - № 10(4) – 2007 – С. 379 – 385.
24. Корнюшина Р.В. Зарубежный опыт социальной работы [Текст] / Р.В. Корнюшина. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 85 с.
25. Кошарная Г.Б., Мордишева Л.Н. Основные подходы к изучению девиантного поведения [Текст] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2010. – №1(13). – С. 70 – 81.
26. Краткий словарь современных понятий и терминов [Электронный ресурс] – М., 1993. – Режим доступа: <http://dopoln.ru/> (дата обращения 09.09.2016).
27. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] // Вопросы психологии. - 1971. – № 1. – С. 97 – 102.
28. Кыштымова Т.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников процессе культурно-досуговой деятельности [Текст] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. № 4 – 3. – С. 30 – 35.

29. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Текст] // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57 – 66.
30. Макарова С.Н. Исследование профессиональной социализации сквозь призму теорий профессионального развития и профессионального выбора [Текст] // Альманах современной науки и образования – № 4 (11) ч. II – 2008 – С. 140 – 141.
31. Маметьева М.В. Социальные учреждения и их роль в предупреждении и преодолении девиантного поведения подростков (на примере России и США) [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №94. – С. 150 – 155.
32. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения [Текст] / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
33. Мирончук, Н.Н. Особенности жизненного самоопределения и формирования профессиональных намерений старшеклассников [Текст] // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3(3). – С. 80-87.
34. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] // Вопросы психологии. - 1997. – № 4. – С. 45 – 48.
35. Мураткина, Д.Е. Характеристика категории «дети группы риска» в психолого-педагогической науке [Текст] // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Выпуск 4, т. 20. – С. 169 – 172.
36. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. М.: Академия; – 2002. – 256 с.
37. Паатова, М.Э. Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением [Текст] // Человек и образование. – 2013. – №4 (37). – С. 99 – 101.

38. Пиликян К.Г. Профессиональная ориентация: консультирование с применением соционических подходов [Текст] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент - № 1 – 2009 – С. 33 – 35.
39. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе [Текст] // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 64 – 70.
40. Психологический словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат. – 1990. – 454 с.
41. Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних. Современные тенденции [Текст] / В.А. Пятунин. – М.: Изд-во Астрель. – 2010. – 281 с.
42. Разуваев, С.Г. Место профессионального самоопределения в структуре профессиональной социализации [Текст] // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 45 – 52.
43. Селиванова О.А. Психолого-педагогическая реадaptация безнадзорных подростков в условиях открытого социума [Текст] // Автореферат. Тюмень, 2005. – 22 с.
44. Селиванова О.А. Работа с подростками группы риска в учреждении дополнительного образования [Текст] / О.А. Селиванова. – Тюмень, Издательство Вектор-бук, 2005. – 144 с.
45. Селиванова О.А., Фалько В.В. Организация летнего отдыха для детей «группы риска» [Текст] / О.А. Селиванова, В.В. Фалько. – Тюмень, Тюменский издательский дом, 2005. – 91 с.
46. Смотрова Л.Н., Шацков П.А. Профилактика безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних: практическое пособие для социальных педагогов, специалистов по социальной работе [Текст] / Л. Н. Смотрова, П. А. Шацков. – Саратов: Наука. – 2007. – 80 с.

47. Соколова, Д.В., Сеничева, Н.Н. Психологическая готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению [Текст] // Вопросы территориального развития. 2015. – № 5 (25). – С. 23 – 28.
48. Сунцова Я.С. Диагностика профессионального самоопределения [Текст] / Я.С. Сунцова. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 142
49. Усова, Е.Б. Психология девиантного поведения: учебно-методический комплекс [Текст] / Е.Б. Усова. – Минск: Изд-во МИУ, 2010. – 180 с.
50. Файзрахманова А.Л. Профессиональное самоопределение студентов как один из факторов готовности к конкурентным отношениям [Текст] // Сборник научных трудов SWORLD. Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований 2012». – 2012. – № 1(15). – С. 90 – 97.
51. Фисунова Н.В. Основные формы организации профессионального самоопределения учащихся основной школы Германии [Текст] // Научные ведомости. – 2010. – № 18(89). – С. 54 – 59.
52. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] / А.П. Чернявская. М.: Владос, 2001. – 79 с.
53. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение [Текст] // Вестник высшей школы. – № 4. – 2003. – С. 17-24.
54. Чистякова, С.Н. Выбор профессии: оценка готовности школьников [Текст] / С.О. Кропивянская, П.С. Лернер и др. М.: ВАКО, 2009. – 200 с.
55. Чистякова, С.Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников. [Текст] / М.: Новая школа, 2004. – 130 с.

56. Шляхтин Г.С. Возрастные особенности временной перспективы личности [Текст] // Психология личности и время: Тезисы докладов. - Черновцы, 1991. – Т. 2. – С. 13 – 16.
57. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект; Триста, 2005. – 336 с.
58. Шульга Т.И. Смысл жизни и ценности детей группы риска [Текст] /Т.И. Шульга. Социальная педагогика. - 2005. - №2 - С. 35 – 40.
59. Щотка О.П. Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління [Текст] // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сборник научных трудов. Приложение № 3 к научному журналу «Персонал». - Киев, 2000. – № 1 (55). – С. 63 – 65.
60. Яковлев, Н.М. Психологическая защита девиантных подростков от стресса [Текст] / Н.М. Яковлев. – СПб.: Нестор-История, 2011. – 208 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Диагностическая методика «Профессиональная готовность»

(А.П. Чернявская)

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений об особенностях ваших представлений о мире профессий. Если вы согласны с тем, что написано в утверждении, то поставьте в бланке ответов плюс, если не согласны минус.

Опросник

1. Я отношусь к тем людям, которые выбирают не конкретную профессию, а уровень образования.
2. Я не принимаю серьёзных решений мгновенно.
3. Когда мне нужно решиться на какое-то важное дело, я самым серьёзным образом оцениваю свои способности.
4. Я знаю, в каких условиях я буду работать.
5. Я анализирую своё прошлое.
6. Я тяжело переношу неудачи в жизни.
7. Я знаю обязанности, которые я буду выполнять на работе.
8. Меня обязательно будут уважать за мои знания и опыт.
9. Я ищу в прошлом истоки того, что со мной происходит в настоящем.
10. Мне не нравится, что поиск дела по душе требует больших усилий.
11. Все мои действия подчинены определённым целям.
12. У меня вошло в привычку думать о том, что со мной происходило раньше.
13. По моему мнению, знание будущей работы до мельчайших подробностей не гарантирует от разочарований.
14. Я приложу все усилия, чтобы иметь высокие знания и навыки хотя бы в одной области (практической или теоретической).
15. У меня стало привычкой анализировать важные события моей жизни.
16. Я ничего не делаю без причины.
17. Меня вполне устраивает моя пассивность.
18. Я задумываюсь о том, что меня ждёт в будущем.
19. Я предпочитаю спокойную, малоответственную работу.
20. Я отношусь к тем людям, которые поступают необдуманно.
21. Я буду менять места работы до тех пор, пока не найду то, что мне нужно.

22. Первая же крупная неудача может «выбить меня из седла».
23. Я не задумываюсь о своём будущем.
24. Я не выберу работу, требующую большой отдачи.
25. Я знаю самого себя.
26. Я буду добиваться своего, даже если это вызовет недовольство родных и близких.
27. Чем больше профессий я знаю, тем легче мне будет выбирать.
28. Мне не нравится быть самостоятельным.
29. Я не собираюсь заранее планировать уровень образования, который я хотел бы получить.
30. Меня страшат ситуации, в которых я должен сам принимать решения.
31. Я не жалею времени на обдумывание вариантов сложных математических задач.
32. Когда меня постигают неудачи, я начинаю думать, что ни на что не способен.
33. Я не представляю себя работником, решающим производственные и личные проблемы, связанные с производством.
34. Я вряд ли смог бы выполнить производственные задания без помощи руководителя.
35. Мне трудно узнать о перспективах, которые даёт та или иная профессия.
36. Я считаю, что интуиция основана на знании.
37. Чтение справочников о профессиях ничего мне не даёт.
38. У меня нет устойчивых взглядов на моё профессиональное будущее.
39. В моей жизни мало успехов.
40. Я стремлюсь целенаправленно узнавать о профессиях, учебных заведениях и местах работы.
41. Я очень беспокоюсь, смогу ли я справиться с трудностями, а может, и неудачами в своей профессиональной жизни.
42. Я признаю только обдуманнный риск.
43. Многие мои планы срываются из-за моей неуверенности в себе.
44. Я отношусь к тем людям, которые живут настоящим.
45. Я с детства привык доводить начатое до конца.
46. Я боюсь делать важные шаги в своей жизни.
47. Я зная, что мне интересно.
48. Было время, когда я строил образ «идеальной профессии» без конкретного названия.

49. Когда я иду на компромисс, у меня портится настроение.
50. Я готов приложить много усилий, чтобы добиться того, что мне нужно.
51. Я знаю, чего я добьюсь в жизни.
52. Я могу назвать профессии, которые интересовали меня в детстве.
53. Я мало задумываюсь о своей жизни.
54. Я не могу определить своего отношения к тому, что мне необходимо принимать решения.
55. В оценке профессий эмоции для меня играют большую роль.
56. Если я чего-то очень захочу, я преодолею любые препятствия.
57. У меня нет определённых требований к будущему.
58. При принятии решений я полагаюсь на интуицию.
59. Мне не нравится, когда от меня требуют инициативы и активности.
60. Я знаю, что у меня есть такие черты характера, которые совершенно необходимы для моей профессии.
61. Я – соломинка, влекомая течением жизни.
62. Когда я думаю о том, что мне нужно выбирать профессию и место работы (учёбы), у меня портится настроение.
63. При выборе из двух или нескольких возможностей я полагаюсь на ту, которая внешне более привлекательна.
64. Своим поведением в настоящем я строю фундамент для будущего.
65. Если что-то мешает мне получить выбранную профессию, я легко поменяю её на другую.
66. Я никогда не задумываюсь, по каким законам устроен мир профессий.
67. Я считаю, что люди, которые много достигли в жизни, знали, почему они поступали так, а не иначе.
68. Практическая работа (в кружках, на УПК, практике) очень помогла мне в понимании мира профессий.
69. Я с трудом уживаюсь с другими людьми.
70. Я сознательно стремлюсь к достижению намеченных целей.
71. Любой совет, данный мне со стороны, может поколебать мой выбор профессии.
72. Я знаю, что для меня в жизни важно.
73. Я не доверяю тому, что написано в книгах о профессиях.
74. Я планирую свою жизнь хотя бы на неделю вперёд.
75. Я знаю, почему я выбрал именно эту профессию.

76. Лучший способ познакомиться с профессией – поговорить с тем, кто по ней работает.
77. Мне не нравится, когда много думают о будущем.
78. В учебном заведении я получу все необходимые знания и больше никогда учиться не буду.
79. Я знаю область, в которой я добьюсь больших успехов, чем в других.
80. Заранее известных способов изучения мира профессий не существует.
81. Мне не нравится, когда много рассуждают о том, кем быть.
82. Мне трудно спланировать свою жизнь даже на неделю вперёд.
83. Я считаю, что в обществе все равны по своему положению.
84. Большинство сведений о профессиях я воспринимаю как ненужные.
85. Фактически я выбрал (выбираю) учебное заведение, не думая, где я буду работать после его окончания.
86. Мне всё равно, будут ли уважать меня на работе как профессионала.
87. В своих поступках я всегда опираюсь на проверенные сведения.
88. Всё, что со мной происходит, - дело случая.
89. Мне не хочется брать на себя ответственность за выбор профессии.
90. В важных решениях я не иду на компромиссы.
91. Я не доверяю рекламе профессий.
92. Я не понимаю причин многих моих поступков.
93. Мои самооценки совпадают с тем, как оценивают меня друзья.
94. Я не понимаю самого себя.
95. Я начинаю нервничать, когда задумываюсь о том, что меня ожидает.
96. Мой опыт показывает, что от анализа своих мыслей и переживаний пользы мало.
97. Я не знаю, как осуществить свой профессиональный выбор.
98. Я могу отказаться от многого, сейчас ценного для меня, ради перспективных профессиональных целей
99. Я представляю, каким я буду через 10 лет.

Ключ

Автономность (А)

№	8	14	19	24	30	34	45	50	53	57
Знак	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-
№	61	65	71	75	78	83	86	92	94	96
Знак	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Информированность (И)

№	1	4	7	13	21	27	35	37	40
Знак	+	+	+	-	+	+	-	-	+
№	48	66	68	73	76	80	84	91	
Знак	+	-	+	-	-	-	-	-	

Принятие решений (Р)

№	2	3	11	16	20	25	31	36	42	47
Знак	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
№	51	56	58	63	67	72	79	87	90	93
Знак	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+

Планирование (П)

№	5	9	12	15	18	23	29	38	44	52
Знак	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+
№	60	64	70	74	82	85	88	97	98	99
Знак	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+

Эмоциональное отношение (Э)

№	6	10	17	22	26	28	32	33	39	41	43
Знак	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
№	46	49	54	55	59	62	69	77	81	89	95
Знак	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Модифицированный список адаптационных умений из Методики РИАСПО (Голландская профориентационная методика) – заполняется до и после экспертами (педагогами)

	Адаптационные умения	Балл (от 0 до 10)
Умение общаться с людьми		
1	Умение влиять на мнение других людей	
2	Умение выступать перед аудиторией	
3	Хорошо развитая речь, умение объяснять	
4	Умение слушать	
5	Общественная активность	
6	Инициативность	
7	Умение устанавливать контакты	
8	Готовность оказать помощь	
9	Терпимость, тактичность	
10	Умение вызывать эмоциональную реакцию у окружающих	
Организаторские способности и умение систематизировать		
1	Умение навести порядок (в делах, документах)	
2	Умение влиять на других людей	
3	Умение наблюдать, контролировать и направлять (ситуации)	
4	Инициативность	
5	Сотрудничество	
6	Умение планировать	
7	Умение классифицировать, упорядочивать	

8	Согласованность (в действиях, документах)	
9	Реалистичность	
10	Умение ободрить, поощрить	
Технологические умения		
1	Точность, педантичность	
2	Исследовательские способности (интерес к тому, как что устроено)	
3	Методичность Умение следовать правилам, алгоритму (в том числе соблюдение техники безопасности)	
4	Внимательность	
5	Моторная координация	
Деловая активность		
1	Умение оценить ситуацию, сообразительность	
2	Выносливость, терпимость к дискомфорту	
3	Быстрота реакции в неожиданных ситуациях	
4	Умение добиваться своей цели	
5	Предприимчивость, активность	
Творческие способности		
1	Способности к абстрагированию	
2	Индивидуализм, свой взгляд на вещи, независимость суждений	
3	Потребность в творческом самовыражении	
4	Оригинальность идей	
5	Изобразительные способности	

