

На правах рукописи

**Кузнецов Кирилл Геннадьевич**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЛАНИРОВАНИИ  
ЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРСПЕКТИВ**

19.00.07 – педагогическая психология

**Автореферат**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук



Москва - 2012

Работа выполнена на кафедре «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет»

**Научный руководитель:**

**Пряжников Николай Сергеевич**  
доктор педагогических наук, профессор

**Официальные оппоненты:**

**Леньков Сергей Леонидович**  
доктор психологических наук,  
профессор, главный научный  
сотрудник лаборатории  
профессионального развития педагогов  
ФГНУ «Институт психолого-  
педагогических проблем детства» РАО

**Рождественская Наталия Андреевна**  
доктор психологических наук,  
профессор факультета психологии МГУ  
имени М.В. Ломоносова

**Ведущее учреждение:**

ФГНУ «Институт содержания и  
методов обучения» РАО

Защита состоится «13» ноября 2012 г. в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д 008.021.01 при Федеральном государственном научном учреждении «Институт психолого-педагогических проблем детства» Российской академии образования по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО.

Автореферат разослан «12» октября 2012 г.

Автореферат размещен на сайте <http://vak2.ed.gov.ru/> , <http://www.ippdrao.ru>

Ученый секретарь диссертационного совета  
кандидат психологических наук



Ряшина В.В.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

### **Актуальность исследования.**

Данное исследование посвящено изучению развития самостоятельности в контексте планирования профессиональных перспектив. Истоки исследования проблемы можно обнаружить в философии, в работах, посвященных тематике свободы воли (М.К. Мамардашвили, А. Сурожский, А.С. Хомяков). Идея необходимости развития самостоятельности, понимаемая, однако, по-разному, может быть найдена в работах авторов разных направлений педагогической мысли: как регуляция, предназначенная для социализации, сдерживания внутренних желаний, «обуздание своих страстей» (Ж.Ж. Руссо); как саморазвитие сил, заложенных в человеке (И.Г. Песталоцци); как самореализация человеческих качеств (А.А. Леонтьев); как наличие рефлексивной позиции (В.В. Давыдов); как личностное сотрудничество (Ш.А. Амонашвили); в виде деятельностного самоопределения (А.Н. Тубельский); как критерий интеллектуального развития (И.А. Зимняя).

Многие отечественные психологи-исследователи говорят в своих работах о важности проявления самостоятельности в жизни человека: в процессе произвольной деятельности (Л.С. Выготский); во взаимосвязи человека и бытия, человека и другого человека (С.Л. Рубинштейн); в совершении индивидуально-ответственного поступка (М.М. Бахтин); в активной и осознанной деятельности (А.Н. Леонтьев); в процессе морального самоопределения (И.С. Кон); в свободе самосозидания, преобразования себя и мира (Б.С. Братусь); в необходимости ценностно-смыслового выбора (Ф.Е. Василюк); в проявлении надситуативной активности (В.А. Петровский); в процессе профессионального самоопределения (Н.С. Пряжников); в процессе познавательной деятельности (Н.Ф. Талызина).

Проблема самостоятельности была заявлена в качестве одной из основных авторами гуманистического направления психологии: в самоактуализации (А. Маслоу); в связи с психическим здоровьем (Р. Мэй); в самотрансценденции (В. Франкл); в понятии позитивной свободы и продуктивной активности (Э. Фромм).

Среди зарубежных исследований близкой к теме нашего исследования является теория самодетерминации (E.L. Deci, R.M. Ryan; M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi).

Профессиональный выбор представляет собой жизненный выбор, во многом определяющий последующий путь подростка. На этот выбор влияет множество факторов: семья, общественные установки, представления о своих способностях и т.д. В этой ситуации, для совершения полноценного выбора, подросток вынужден постоянно находиться в процессе постановки и решения жизненных задач, чему также способствуют процессы мирового масштаба: глобализация, активная миграция профессионалов, кадровый кризис, информатизация общества и т.д. Осуществление самостоятельного профессионального выбора в таких условиях становится сложной задачей, и именно эта необходимость самостоятельного профессионального выбора, наличия осознанных внутренних критериев оценки, действий с учетом

собственных психологических особенностей должна выйти на первый план профориентационной работы. Особую актуальность поиску новых путей и методов психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения придает также широкое распространение в современных российских условиях такого негативного феномена, как «профессиональный маргинализм» (Е.П. Ермолаева, С.Л. Ленков и др.).

Необходимость развития самостоятельности учащихся в планировании личных профессиональных перспектив является теоретически обоснованной, однако требует экспериментального изучения психолого-педагогических условий и разработки эффективных средств.

Это и определило объект, предмет, цели и задачи исследования.

**Объект исследования:** психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся старшей ступени общего образования.

**Предмет исследования:** психолого-педагогические условия повышения уровня самостоятельности учащихся старших классов общеобразовательной школы в планировании личных профессиональных перспектив.

**Цель исследования:** выявить психолого-педагогические условия повышения уровня самостоятельности старшеклассников общеобразовательной школы в планировании личных профессиональных перспектив, и на этой основе разработать программу профориентационной помощи самоопределяющимся подросткам.

**Общая гипотеза:** уровень самостоятельности старшеклассников в планировании личных профессиональных перспектив можно повысить с помощью применения активизирующих профессиональное самоопределение методов психолого-педагогического сопровождения.

**Частные гипотезы:**

- К психолого-педагогическим условиям, позволяющим повысить уровень самостоятельности старшеклассников в планировании личных профессиональных перспектив, относятся следующие: а) наличие программы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения, основанной на активизирующих профессиональное самоопределение методах; б) наличие методов диагностики уровня самостоятельности; в) учет дифференциальных различий уровня самостоятельности старшеклассников.

- Существуют различия в проявлении самостоятельности в планировании личных профессиональных перспектив (ЛПП) между юношами и девушками при реализации экспериментальной программы, основанной на активизирующих профессиональное самоопределение методах.

Для достижения цели и проверки гипотез исследования мы сформулировали следующие **задачи**.

1. Анализ психолого-педагогической литературы по предмету исследования.

2. Разработка операциональной модели уровней самостоятельности в планировании ЛПП.

3. Разработка программы психолого-педагогического сопровождения профориентационной помощи самоопределяющимся подросткам, ориентированной на повышение уровня их самостоятельности в планировании личных профессиональных перспектив.

4. Экспериментальная проверка эффективности программы развития самостоятельности в планировании ЛПП, основанная на активизирующих профессиональное самоопределение методах профориентации.

5. Сравнительный анализ уровней самостоятельности у девушек и юношей.

6. Разработка рекомендаций для педагогов-психологов, занимающихся профориентационной работой.

**Методологическая база исследования.** При подготовке и проведении данного исследования мы опирались на теоретико-методологические представления культурно-исторической психологии об опосредствовании, овладении и самоуправлении (Л.С. Выготский), принцип активизации профессионального самоопределения (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, И.С. Кон), деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теории отечественной и зарубежной психологии о специфике самосознания в подростковом возрасте (Л.И. Божович, Э. Эриксон, Д.Б. Эльконин, Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев), субъектный подход к развитию личности (А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, А.К. Осницкий) принципы позитивной психологии, теорию самодетерминации (М.Е.Р. Seligman, М. Csikszentmihalyi, Е.Л. Deci, R.M. Ryan).

**Научная новизна исследования.** В работе впервые была исследована самостоятельность учащихся старших классов общеобразовательной школы в контексте построения личных профессиональных перспектив, представлен анализ понятия самостоятельность, основанный на интеграции различных подходов и предложен способ его операционализации для психолого-педагогических исследований, предполагающий выделение трех уровней самостоятельности: первый (высокий) – и активный, и осознанный выбор, второй (средний) – либо активный, либо осознанный выбор, третий (низкий) – не осознанный и не активный выбор. В работе была экспериментально доказана эффективность активизирующих профессиональное самоопределение методов профориентации как средства развития самостоятельности старших подростков. Показана низкая эффективность тестовых форм профориентации: полученные данные позволяют сделать вывод, что тестовые формы работы слабо затрагивают ценностно- смысловой компонент профессионального самоопределения, и могут вызывать угасание самостоятельности. Предложена модель создания активизирующей профориентационное самоопределение подростков программы, включающая пять этапов (мотивирующий, диагностический, активизирующий, информационный, завершающий). Выявлен большой эффект воздействия экспериментальной программы на девушек (по сравнению с юношами).

**Теоретическая значимость исследования** состоит в конкретизации общетеоретических представлений о развитии самостоятельности в планировании личных профессиональных перспектив, в частности, самостоятельность понимается как качество личности, характеризующееся

активностью жизненной позиции (способностью управлять событиями своей жизни, активно в них вмешиваться) и осознанностью (способностью выделять себя как личность из потока своей жизни, осознание несовпадения своего «Я» и объективно разворачивающегося жизненного процесса); самостоятельность выражается в умении планировать, при необходимости корректировать и реализовывать систему поставленных перед собой жизненных (в т.ч. и профессиональных) целей. На основании подхода Е.А. Климова к профориентационной помощи подростку как созданию психолого-педагогических условий для развития готовности опанта быть субъектом профессионального самоопределения, была выдвинута и доказана гипотеза о развивающей самостоятельности роли активизирующих профессиональное самоопределение методов. Проведенный анализ понятия самостоятельности позволил предложить операциональную модель, включающую три уровня самостоятельности при планировании ЛПП, которую можно использовать в качестве теоретической основы, как для исследования уровней самостоятельности, так и для разработки практических профориентационных программ.

#### **Практическая значимость.**

Результаты исследования могут применяться для разработки профориентационных программ, а также для их практического применения при работе в подростковых группах. Использованный набор методических средств исследования отражает различные уровни самостоятельности в планировании личных профессиональных перспектив. В работе показаны средства повышения эффективности организации профориентационной работы. Составленная экспериментальная программа может быть использована для профориентационной работы в различных учреждениях (в школах, в профориентационных центрах, в психологических центрах). Операциональная модель уровней самостоятельности может быть использована как в индивидуальной, так и в групповой профориентационной деятельности. Разработаны рекомендации для педагогов-психологов, позволяющие использовать экспериментальную профориентационную программу более эффективно. Кроме того, материалы диссертационного исследования могут использоваться в преподавании курсов, имеющих профориентационную направленность.

**Личный вклад автора** состоит в проведении объемного теоретического исследования по проблеме, разработке структуры эмпирического исследования, его проведении, осуществлении качественного и количественного анализа полученных результатов, подготовке и публикации работ по выполненному исследованию.

#### **Экспериментальная база и выборка исследования:**

Выборку исследования составили 128 подростков, 59 юношей и 69 девушек учащихся средней и старшей школы в возрасте 15-16 лет. В экспериментальной группе участвовали 56 старшеклассников (10 класс), учащихся общеобразовательных школ №823, №828, №819 и №494г. Москвы. В первой контрольной группе участвовали 36 старшеклассников (10 класс), учащихся

общеобразовательных школ №494, №1373, г. Москвы. Во второй контрольной группе участвовали также 36 старшеклассников (10 класс), учащихся общеобразовательных школ №494, №1373, г. Москвы.

Исследование проводилось в несколько этапов.

**На первом этапе работы** (2004-2005 гг.) в процессе теоретического анализа научной и методологической литературы, государственных документов, регулирующих систему среднего образования, опыта работы средних образовательных учреждений по проблеме профориентации определены цели, задачи, содержание, формы и методы исследования, сформулирована рабочая гипотеза; разработаны диагностические методики.

**На втором этапе исследования** (2005-2008 гг.) было проведено пилотное и основное исследование; осуществлена экспериментальная работа по проверке рабочей гипотезы, уточнены психолого-педагогические условия повышения уровня самостоятельности в планировании ЛПП; осуществлена обработка полученных результатов.

**На третьем этапе работы** (2008-2012гг.) осуществлена систематизация материалов и обобщены результаты опытно-экспериментальной работы, проверена достоверность ряда положений, сделаны обобщающие выводы.

#### **Методы исследования.**

В качестве методов сбора данных применялись: анкетирование по схеме построения ЛПП (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, К.Г. Кузнецов), «Субъектно-рефлексивный анализ» (А.К. Осницкий), схема анализа и самоанализа ситуации профессионального самоопределения («восьмиугольник основных факторов выбора профессии» по Е.А. Климову).

В эксперименте использовались: активные методы (профориентационные игры, активизирующие опросники, бланковые игры с классом и др.), на основе которых была разработана экспериментальная программа работы с подростками; традиционные методы профориентационной работы со школьниками (бланковые тесты, профессиограммы и др.), стандартизированные тесты.

Для обработки данных применялись метод контент-анализа, статистические методы обработки данных.

**Достоверность** результатов обеспечивается: достаточным объемом выборки (128 подростков) и использованием математико-статистических методов. Статистическая обработка проводилась при помощи программного пакета SPSS. Использовались методы сравнения групп при помощи непараметрического критерия Манна-Уитни, критерия Уилкоксона, критерия хи-квадрат, коэффициента конкордации Кендалла.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Операциональную модель самостоятельности в планировании ЛПП можно представить в виде системы из трех уровней: первый (высокий) - и активный, и осознанный выбор, второй (средний) - либо активный, либо осознанный выбор, третий (низкий) - не осознанный и не активный выбор.

2. Психолого-педагогическим условием повышения уровня самостоятельности в планировании личных профессиональных перспектив у старшеклассников общеобразовательной школы является профориентационная

работа, воплощенная в программах работы с подростками, основанных на активизирующих профессиональное самоопределение методах, т.е. провокативных, вызывающих интерес к процессу выбора и затрагивающих его ценностно-смысловой уровень, так как они способствуют развитию способности к активному и осознанному профессиональному и личностному поиску, а также адекватности (реалистичности) самооценки.

3. Тестирование как форма профориентации при ее применении без использования компонента активизирующего консультирования не приводит к росту самостоятельности в планировании ЛПП, и может приводить к ее угасанию.

**Апробация работы.** Основные результаты были доложены на Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном обществе» (Москва, 2007); на четвертой, пятой и седьмой, городских научно-практических конференциях «Молодые ученые - московскому образованию» (Москва, 2005; Москва, 2006; Москва, 2008); на педагогических советах и педагогических совещаниях в школах: №494; №368, №823, №828, №1373; на методических совещаниях в ЦПМСС «Мир», на заседаниях кафедры «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» Московского городского психолого-педагогического университета.

**Структура и объем работы.** Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, включающего 142 наименования, 16 из них на английском языке, и семи приложений. Основной текст диссертации изложен на 127 страницах. Работа содержит 10 таблиц и 15 рисунков.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **введении** обосновывается актуальность диссертационного исследования, показана степень разработанности проблемы, сформулированы гипотезы, определены цель, задачи, объект и предмет исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, изложены положения, выносимые на защиту.

В первой главе - **«Психолого-педагогические основания профессионального самоопределения старшекласников»** - рассматриваются психологические особенности подросткового возраста как важного этапа профессионального самоопределения, показаны трудности и противоречия, с которыми встречаются учащиеся старших классов при планировании ЛПП, рассматриваются понятия «жизненная стратегия», «личная профессиональная перспектива», дано понятие «субъект профессионального самоопределения».

Все рассмотренные нами исследования подросткового возраста сходятся на том, что это переходный, переломный, критический период (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Э. Эриксон, Д.Б. Эльконин, Л.Ф. Обухова, Е.Р. Калитеевская, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.М. Прихожан, J.E. Marcia, E.L. Deci, R.M. Ryan). Однако мнения ученых расходятся по конкретным характеристикам, например, по периодизации (в каком возрасте человека можно считать подростком) или критериям (как подростков отличить от старшей возрастной категории). Но все рассмотренные нами научные труды сходны в том, что в этот период особенно интенсивно и



активно формируются основы моральной, социальной, а, следовательно, и профессиональной направленности личности.

Вслед за Н.С. Пряжниковым определим понятие «профессиональное самоопределение» как процесс активного и осознанного нахождения смыслов выбираемой профессиональной деятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации, который затрагивает практически все сферы жизни человека, и, в связи с этим, влияние которого на жизнь человека трудно переоценить. За рубежом понятию «профессиональное самоопределение» близко понятие «карьера», а профориентацию можно определить как «психологию карьеры», т.е. развивающийся с течением времени трудовой опыт человека. В понятии «карьера» выделяется 2 основные составляющие: объективная - последовательность должностей, профессиональных обязанностей, организаций, в которых работает человек; и субъективная - восприятие человеком своей профессиональной деятельности, сравнение себя с другими людьми и, самое главное, определение смысла своей профессиональной деятельности (Г.В. Иванченко, М.В. Arthur, D.T. Hall, В. Lawrence). К сложностям профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте отнесем тот факт, что открытым остаётся вопрос, действительно ли большинство школьников в реальности планируют своё профессиональное будущее, свою карьеру, есть основания полагать, что

многие старшеклассники оказываются в ситуации отложенного выбора (Г. В. Иванченко, И. С. Кон). Нередко вуз выбирается по критерию доступности, близости к месту проживания или потому, что туда идет большое количество одноклассников, и задачи построения собственных профессиональных планов начинают решаться гораздо позже, на старших курсах вуза или даже после его окончания. За проблемами отложенного выбора, неясности критериев самоопределения стоит проблема всего социального института образования в РФ. Приведены также данные Дж. Кампбелл и Б. Джентил, проводивших исследования на американских школьниках (США), где показано, что самостоятельность школьников за последнее десятилетие скорее повышается.

Основой для изучения проблемы профессионального самоопределения личности в «сфере возможного» являются представления о процессах постановки целей. В общем смысле, механизм целеполагания выражается в наличии у человека, замысла, плана, цели в той или иной форме. Наличие или отсутствие этой способности связано с тем, способна ли личность осуществлять самопроецирование в будущее. Согласно К. А. Абульхановой-Славской, «жизненная стратегия» состоит в преобразовании условий и ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности, она определяет меру соответствия и баланса между желаемым и необходимым, между личным и социальным. Само наличие жизненной стратегии

(ценностей) человека является свидетельством его социально-психологической зрелости, его способности решать жизненные противоречия (М. В. Розин, Ф. Е. Василюк, Х. Ортега-и-Гассет).

Совокупный характер понятия «субъект профессионального самоопределения» определяется тем, что кроме самого человека на его важные жизненные выборы оказывают сильное влияние дополнительные факторы (Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, Г.В. Резапкина, М.Р. Битянова), и мы можем выделить четыре социальных контекста, влияние которых обнаруживает на себе профессиональное самоопределение в подростковом возрасте. Такой перечень факторов позволяет педагогу-психологу структурировать ситуацию профессионального самоопределения, в которой оказывается оптант. Первый, самый широкий, можно назвать модой на профессии, и важнейший источник, который приобщает подростка к миру специальностей и дает первые образы мест работы – это СМИ. Благодаря СМИ подросток получает представление об иерархии, популярности современных профессий. Другой важной сферой, имеющей отношение к профессиональному самоопределению подростка, являются отношения с родителями, в том числе их ожидания. Третьим фактором можно назвать школу и педагогический коллектив, особенно если в учреждении есть профиль обучения. Еще один источник влияния на выбор подростка – это личные контакты, отношения друзей и родственников к вероятным профессиональным перспективам школьника. Основным фактором при выборе профессии, и тем более при выборе учебного заведения - родительский, в том числе потому, что нередко ситуация поступления требует дополнительных материальных вложений - таким образом, очень многое зависит от контакта старшеклассника с родителями. Важно, когда учитываются желания старшеклассников, но в большинстве случаев самому разобраться в профессиональных перспективах нелегко. Нередко подростки не знают, какие профессии бывают, за исключением нескольких, наиболее популярных – юристов, экономистов, менеджеров, дизайнеров и т.д. (Д.А. Вахрушева). Вместе с тем, в тех же профессиональных областях остро не хватает профессионалов высокой квалификации. Две возможные причины объясняют такое положение. Во-первых, система подготовки специалистов не отвечает требованиям работодателей. И, во-вторых, неправильно был совершен выбор профессии, т.е. у оптанта была неправильная или недостаточная информация о получаемой профессии.

Старшекласснику приходится самоопределяться именно в этих условиях, и нам понятно, что информация о возможной профессии в этих условиях вряд ли дойдет до него без проявления им самим активности. Передача же этой активности в другие руки может лишить мотивации, инициативности в последующей профессиональной деятельности, и в этом смысле сегодняшнему школьнику необходима активизация его профессионального самоопределения.

Во второй главе - «Развитие самостоятельности как психолого-педагогическая проблема» - раскрывается понятие «самостоятельность» в системе близких понятий: «свобода», «воля», «субъектность», «инициатива», «саморегуляция», «личностная автономия»; дано описание понятия «самостоятельность» через его описание в разных языках; представлен свой вариант трактовки термина «самостоятельность»; раскрыто понятие «развитие».

Проанализировав описания самостоятельности в психолого-педагогической и энциклопедической литературе, мы выделили три основных контекста понятия самостоятельности: педагогический, психологический и обобщающий.

- Самостоятельность как явление в педагогике в основном рассматривают в контексте автономного операционального действия, которое субъект (ребенок) может выполнить после соответствующего обучения без помощи педагога, вероятно, поэтому в педагогической литературе чаще используется словосочетание «познавательная самостоятельность».

- В психологии самостоятельность раскрывается через такие понятия как: субъектность, личностная автономия, саморегуляция. Центром всех формулировок является субъект, способный осознанно влиять на свою жизнь; эту характеристику, на наш взгляд, можно отнести ко всей психологической области исследований самостоятельности.

- К обобщающим мы отнесли определения, отраженные в толковых словарях, где самостоятельность связывают со способностью к независимым действиям, суждениям, обладанием инициативой, решительностью.

Углубление в семантическое пространство данного термина и изучение смыслового содержания в индоевропейских языках позволило нам увидеть достаточно интересное свойство термина самостоятельность. Языковой корень *swe*, в индоевропейских языках означающий *свой*, предстает перед нами в двух основных понятийных явлениях: во-первых *swe* – это индивидуальность (в смысле субъектность), во-вторых *swe* – это принадлежность к группе, т. е. субъектность, «замыкающая происходящее на себя», выражается как принадлежность самим (а следовательно и самостоятельным) *swe* можно быть только в рамках своих *swe* (Э. Беннинвест).

На основании интеграции структурно – функционального подхода (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова), субъектно – деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский) и положений о личностной автономии (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская) мы будем рассматривать самостоятельность как качество личности, характеризующееся активностью жизненной позиции (способностью управлять событиями своей жизни, активно в них вмешиваться) и осознанностью (способностью выделять себя как личность из потока своей жизни, осознание несовпадения своего «Я» и объективно разворачивающегося жизненного процесса); самостоятельность выражается в умении планировать, реализовывать, а при необходимости и корректировать систему поставленных перед собой жизненных, в т.ч. и профессиональных целей.

Самостоятельность при этом совсем не обязательно означает психологическую изоляцию человека и отсутствие у него контакта с внешним

миром. О.Е. Дергачева раскрывает эту мысль через сравнение самостоятельности (личностной автономии) и аутизма: если аутизм характеризует личность, замкнутую на самой себе и не способную войти в контакт с окружающим миром, то самостоятельность (личностная автономия), напротив, есть проявление, готовое к взаимодействию с внешними по отношению к ней составляющими. Самостоятельный человек характеризуется тем, что способен сам выбрать, какую позицию ему следует занять в той или иной ситуации.

Самостоятельность представляет собой междисциплинарный предмет. Соответственно этому и близкие понятия, которые используются в психологической и педагогической науках, зачастую принадлежат к разным контекстам и традиционно используются в решении своих специфических задач.

Волевою регуляцию можно рассматривать как одну из центральных проблем психологии личности. В первую очередь это связано с тем, что на философском уровне вопрос о воле человека в первую очередь связан с проблемой свободы воли. М.К. Мамардашвили свободу понимает как внутреннюю необходимость, к которой нельзя прийти в силу другой необходимости. Свобода является центром человеческих стремлений, в человеке заложено стремление к свободе, это движение невозможно остановить, и оно, это движение, находится вне различия добра и зла. Это движение мы можем узнать, проделав какой-то путь и оказавшись в какой-то точке, результатом мы можем назвать свободу творчества или просто творчество, и человек - единственное существо, способное к такому движению, называемому в философии трансцендированием.

Центральная роль волевой регуляции, имеющей столь глубокий философский подтекст, породила остроту теоретических вопросов в психологии личности, часть из которых остается открытой и по сей день. Таков, например, вопрос о соотношении произвольной и волевой регуляции и многообразии его решений (от их отождествления до противопоставления). Все исследователи сходятся на том, что воля – это не та способность, которая дана человеку изначально, а является способностью развивающейся. В отечественной психологии это нашло отражение в подходе к воле, сформулированном в частности, Л.И. Божович, которая считала, что воспитание волевой регуляции является составной частью воспитания самостоятельной личности, действующей на основании сознательно поставленных целей.

Определение, предложенное В.А. Иванниковым, представляется нам оптимальным. Согласно ему, воля - это свойство человеческой психики, проявляющееся в активной самодетерминации и саморегуляции человеком своей деятельности и поведения вопреки внешним и внутренним препятствиям, влияниям и воздействиям. Нами разделяется идея Л.И. Божович о том, что развитие воли лежит в основе самостоятельности. Также это определение отражает ситуацию в современной психологии, где проблема воли разрабатывается в двух направлениях, часто существующих вполне автономно друг от друга. Первый вариант представлен проблемой саморегуляции, второй - проблемой самодетерминации.

Психическую саморегуляцию человеком своей деятельности можно назвать высшим уровнем регуляции поведенческой активности среди всех биологических систем (О.А. Конопкин). Саморегуляция связана не только с реализацией различных видов внешней деятельности и внутренней психической активности, «сопровождая» процесс ее осуществления, но и начинается по времени раньше, чем сама активность (моделирование, планирование). Понятие самодетерминации, в свою очередь, получило новое развитие за счет того, что была, с опорой на ряд самобытных психологических теорий, операционализирована в категории автономии. Самодетерминация как теоретико-методологический принцип означает, что причиной поведения является не воздействия внешней среды сами по себе, а живой организм, в поведении которого эти воздействия представлены в снятом виде (Словарь под ред. А.В. Петровского).

Сравнение автономии и самостоятельности показывает, пожалуй, наибольшую близость этих двух понятий друг к другу. Мы рассматриваем самостоятельность как комплекс характеристик, специфичных по отношению к образовательной ситуации ребенка и подростка. Поэтому автономию мы можем рассматривать как более широкое, но и более специфичное для контекста общей психологии понятие, тогда как самостоятельность употребляется нами как соответствующая психолого-педагогическому языку и практикам образования.

Существует еще ряд понятий, обращение к которым помогает прояснить проблемное поле самостоятельности. К ним, в частности, относится проблема самосознания, которую С.Л. Рубинштейн определял как проблему определения своего способа жизни, т.е. осознание и оценка человеком самого себя как личности, своего нравственного облика и интересов, ценностей и мотивов поведения. Более строго самосознание может быть рассмотрено как динамическая система представления человека о самом себе, осознанием им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов (Л.М. Митина). Самосознание формируется в процессе социализации, воспитания, но имеет и определенные соматические и индивидуально-природные доминанты. С возрастом происходит развитие потребностей развивающейся личности. Именно в них и через них проявляется человек и соответственно изменяется его самосознание. В свою очередь и самосознание служит для них обратной связью. Самосознание создает у человека ощущение своей определенности.

С.Л. Рубинштейн выделяет два основных способа жизни человека: жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, где любое его отношение является отношением к отдельным явлениям, но не к жизни в целом, и жизнь, выходящая на ценностно-смысловой уровень ее восприятия.

К самостоятельности также близок термин субъектность, все чаще появляющийся в психологии. Разработка понятия «субъектность» также значительно опирается на деятельностный подход С.Л. Рубинштейна. Субъектность – это свойство индивида быть субъектом активности. Подробную методологическую разработку понятия субъектности в отечественной

психологии дал А.В. Брушлинский. Субъектность, по его мнению, это системная целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, её состояний и свойств, состояния сознательного и бессознательного; эта целостность формируется в ходе индивидуального развития. Развивая понятие субъектности, А.К. Осницкий, используя аллегорию с творческими специальностями, говорит о том, что субъект не исполнитель, а скорее сценарист или даже режиссер собственной жизни, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность.

**В третьей главе - «Развитие самостоятельности самоопределяющихся подростков в условиях профориентационной работы в школе»** - рассмотрены подходы к профориентации, которые позволяют под разными углами зрения изучать феномены профессионального самоопределения, по разному рассматривать возможность организации условий для оказания помощи потенциальному субъекту труда; раскрыт контекст психолого-педагогических условий, рассмотрены варианты практической реализации представленных подходов.

Сделан обзор основных как зарубежных, так и отечественных профориентационных технологий таких ученых как: Дж. Холланд, С. Фукуяма, Л. Кохран, Дж. Крумбольц, Р. Киннер, Н. Тисберс, И. Мур, А. Маслоу, Д. Сьюпер, Е. Герр; в рамках отечественной психологии труда, базирующейся на деятельностном подходе, также было разработано немало вариаций способов решения проблемы оказания помощи оптанту в выборе профессии. Среди них выделим решения на основе разработок С.Л. Рубинштейна, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, И.С. Кона, К.А. Абульхановой-Славской, С.Н. Чистяковой, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера и др.

Рассмотрены примеры классификаций профориентационных технологий (М.Е. Остренкова, Ф.С. Исмагилова), предложен свой вариант классификации профориентационных стратегий, включающий: диагностическую (Дж. Холланд, Дж. Крумбольц, Р. Киннер) и экспертную (Н. Тисберс, И. Мур) схемы, где в процессе профориентации профконсультант руководствуется принципом «похожести» оптанта на тот или иной профессиональный тип (различными способами, чаще всего стандартизированными тестами); гуманистическую схему (А. Маслоу, Л. Кохран, Д. Сьюпер) профориентационной работы, основанной на уникальности каждого самоопределяющегося человека, интегративную схему (С. Фукуяма), включающую элементы и гуманистической, и диагностической стратегий.

Более эффективной на сегодняшний день, на наш взгляд, является гуманистическая профориентационная стратегия, т.к. именно эта стратегия способствует принятию ответственного и осознанного (самостоятельного) решения, что необходимо в ситуации быстро меняющихся условий и содержания как профессионального образования, так и профессиональной деятельности. К данному типу стратегий можно отнести активизирующие профессиональное самоопределение методы профориентации, разрабатываемые Н.С. Пряжниковым. Согласно ему активизация направлена на формирование субъекта профессионального самоопределения и предполагает формирование у консультируемого подростка интереса к рассмотрению своих проблем, а также

вооружение его доступным и понятным средством для планирования, корректировки и реализации своих профессиональных перспектив.

**Четвёртая глава - «Эмпирическое исследование уровней развития самостоятельности подростков в планировании личных профессиональных перспектив»** - содержит описание экспериментальных материалов и методов, обеспечивших возможность проведения исследования, анализ результатов эмпирического исследования, посвященного изучению содержательных и структурных особенностей развития самостоятельности в планировании подростками своих профессиональных перспектив.

Эксперимент проводился в 2005 - 2008 годах, на базе шести школ Северо - Западного, Восточного и Южного округов города Москвы.

12 подростковых групп (10 класс) были разделены на 3 группы, уравненные между собой по основным социально-экономическим и педагогическим показателям (во всех группах были представлены учащиеся с разной успеваемостью): экспериментальную и две контрольных.

Участникам экспериментальной и первой контрольной групп предлагалось участвовать в профориентационных занятиях. Занятия проводились один раз в неделю, в течение двух с половиной месяцев (9 занятий), по времени каждое занятие занимало два педагогических часа. Учитывались анкеты только тех учащихся, которые посещали более 60 % занятий и присутствовали на первом и последнем занятии, когда проводился диагностический срез, этим требованиям отвечали 128 подростков (56 старшеклассников – экспериментальная группа; 36 старшеклассников – первая контрольная группа; 36 старшеклассников – вторая контрольная группа); общий контингент исследования составили 203 подростка.

В экспериментальной группе мы использовали программу, основанную на активизирующих профессиональное самоопределение методах. На основании концепции Н.С. Пряжникова мы создали экспериментальную программу профориентационных занятий для учащихся старшей общеобразовательной школы.

Программа предусматривает прохождение пяти основных этапов:

- Мотивирующий – на данном этапе происходит знакомство друг с другом, формулировка целей посещения данных занятий самими учащимися, соотнесение их с целями, который ставит ведущий.
- Диагностический – цель данного этапа не продиагностировать оптанта, а продемонстрировать наиболее известные типологии профессий, которые можно «примерить на себя».
- Активизирующий – наиболее важный этап, целью которого является провокация ценностно-смысловых размышлений о выбираемом профессиональном, и, следовательно, и жизненном пути.
- Информационный – передача информации о: системе образования в России (магистратура, бакалавриат, специалитет и т.д.); актуальная статистика рынка труда (на основании информации, опубликованной крупнейшими кадровыми агентствами); способы поиска места работы и обучения; рейтинги вузов; основные ошибки при выборе профессии;



требования к составлению резюме и т.д. А также указываются источники информации для самостоятельного изучения.

- Завершающий – или «вдохновляющий» этап. На данном этапе важно создать положительный эмоциональный фон, на котором могли бы сохраниться полученные знания и самостоятельно сделанные выводы («Письмо самому себе через 10 лет», «Чемодан пожеланий»).

В первой контрольной группе мы использовали традиционные средства профориентации («Карта интересов», «Дифференциальный диагностический опросник», «тест Голланда», «Школьный тест умственного развития», «Геометрический рисунок человека», «Тест коммуникативных и организаторских способностей», «Опросник профессиональной готовности»).

Во второй контрольной группе мы не проводили профориентационных мероприятий, а только начальный и итоговый диагностический срез.

*Диагностический срез* проводился во всех трёх группах до и после проведения программы и составлял набор из трёх методик:

1. Анкета оптанта создана на основе «Опросника по схеме построения ЛПП» Н.С. Пряжникова;
2. Схема анализа и самоанализа ситуации профессионального самоопределения («восьмиугольник основных факторов выбора профессии» по Е.А. Климову), где участникам предлагается оценить самостоятельность героев («задачник»);
3. Методика «Субъектно-рефлексивный анализ» А.К. Осницкого.

Предварительная обработка данных позволила говорить о ряде тенденций нашего исследования.

- В экспериментальной группе мы выявили, во-первых, меньшее количество пропусков и нерешенных задач-ситуаций, при втором диагностическом срезе более, чем на 90% задач дан какой-либо ответ (во второй группе этот показатель не превышает 70%). Во-вторых, заметно, что участники первой группы с явно большим желанием посещали занятия, в отличие от второй группы. Все это может говорить о более высокой включенности и, соответственно, активности участников экспериментальной группы.

- Также нам удалось выявить в результатах экспериментальной группы совпадение анкетных данных и данных, полученных в результате проведения «Субъектно-рефлексивного анализа» в почти 20% случаев, в первой контрольной группе этот показатель не превышает 10%.

- В итоговых «анкетах оптанта» экспериментальной группы мы чаще, чем в двух других группах, встречались с продуманной позицией автора, было видно его отношение к исследуемому предмету, что может свидетельствовать о более высокой осознанности.

Для *основной обработки данных* мы выбрали метод контент-анализа с участием экспертов. Экспертами выступили пять человек, имеющие высшее психологическое образование и опыт работы со старшеклассниками в средней общеобразовательной школе.

Процедура экспертной оценки заключалась в следующем:

Экспертам необходимо было оценить уровень самостоятельности испытуемых, анализируя диагностические данные, полученные до эксперимента и после него. Основываясь на совместной работе Д.А. Леонтьева и Е.Р. Калитеевской по становлению личностной автономии в подростковом возрасте, мы считаем, что и в основе самостоятельности можно выделить те же факторы. Активность и осознанность в основе автономии в профессиональном самоопределении позволяют выделить и три уровня самостоятельности выбора профессионального пути:

1. Высокий (активный и осознанный выбор)
2. Средний (выбор либо не активен, либо не осознан)
3. Низкий (выбор не осознан и пассивен)

В нашем исследовании предполагается следующее использование приведенных выше факторов. Показатель активности субъекта может быть выведен из соотнесения анкеты и задач-ситуаций (степень подробности ответов на открытые вопросы о себе по сравнению с вопросами задач-ситуаций). Активность учащегося также определяется количеством пропущенных в анкете ответов. Кроме того, показателем активности может служить также способность мыслить нестандартно, нешаблонно. Степень осознанности определяется подробностью, непротиворечивостью, логичностью профессионального плана, согласованностью предполагаемых действий и профессионального плана. На нашем материале – это знание и умение использовать основные факторы личной профессиональной перспективы по Климову («восьмиугольник»), умение аргументировать свое мнение.

Эксперты выставляли оценки, используя данные критерии при анализе диагностического материала («Анкета оптанта», «Задачник», «Субъектно-рефлексивный анализ»), не зная, к какой группе относится тот или иной оптанта.

Далее с помощью коэффициента конкордации Кендалла, мы выяснили уровень согласия экспертов друг с другом. Значение коэффициента составило  $W=0,447$ , при уровне значимости  $p \leq 0,01$ . Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что эксперты сходятся во мнениях относительно уровня самостоятельности учащихся, следовательно, мы можем проводить дальнейший анализ полученных данных.

Для выявления значимости изменения уровня самостоятельности («до» и «после» эксперимента) в экспериментальной и контрольных группах мы использовали критерий Уилкоксона.

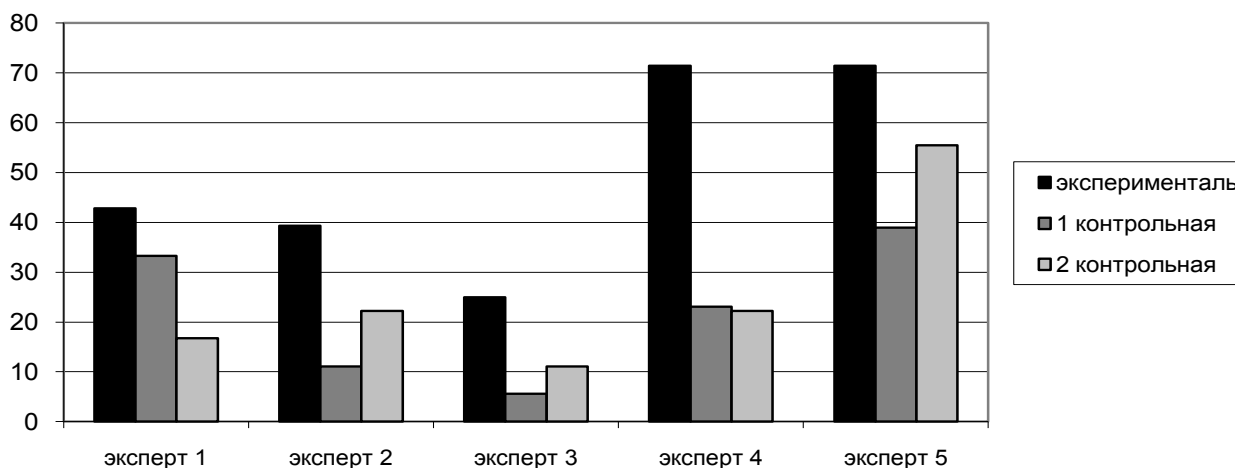
В результате сравнения оценок «до» и «после» эксперимента в экспериментальной группе мы получили значение коэффициента  $Z=6,021$  при уровне значимости  $p \leq 0,01$ . Следовательно, мы можем говорить о выявленном значимом изменении уровня самостоятельности в экспериментальной группе.

В результате сравнения оценок «до» и «после» эксперимента в первой контрольной группе мы получили значение коэффициента  $Z=0,970$ , при уровне значимости  $p=0,332$ . Следовательно, мы можем говорить об отсутствии значимых различий между оценками экспертов «до» и «после» эксперимента в первой контрольной группе.

В результате сравнения оценок «до» и «после» эксперимента во второй контрольной группе мы получили значение коэффициента  $Z=0,291$ , при уровне значимости  $p=0,771$ . Следовательно, мы можем говорить об отсутствии значимых различий между оценками экспертов «до» и «после» эксперимента во второй контрольной группе.

В результате использования критерия Уилкоксона, мы можем утверждать, что значимые изменения уровня самостоятельности после проведения эксперимента произошли только в экспериментальной группе.

Полученные данные по положительным сдвигам уровня самостоятельности в группах мы выразили графически в рисунке 1. В представленной диаграмме видно, что положительная динамика уровня самостоятельности наблюдается в экспериментальной и второй контрольной. Вместе с тем мы наблюдаем, что положительная динамика уровня самостоятельности в результате применения активных методов в первой группе существенно выше, чем в контрольных группах.



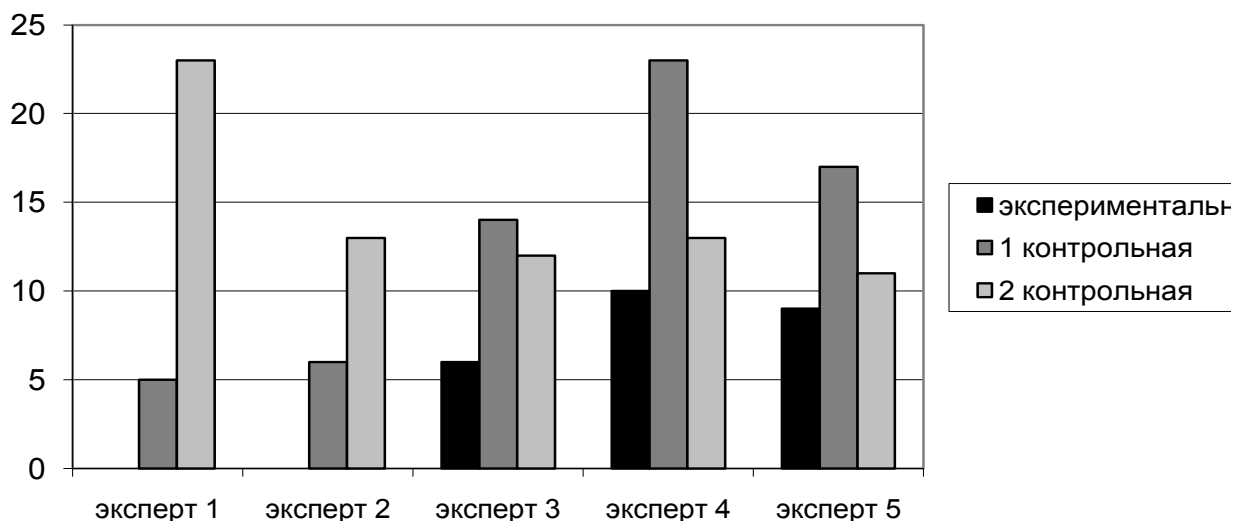
**Рисунок 1.** Положительные сдвиги в оценках экспертов (в %).

Оценки распределились следующим образом:

- первый эксперт (экспериментальная группа- 42%, первая контрольная- 33%, вторая контрольная- 16 %);
- второй эксперт (экспериментальная группа- 39%, первая контрольная- 11%, вторая контрольная- 22 %)
- второй эксперт (экспериментальная группа- 25%, первая контрольная- 5%, вторая контрольная- 10 %)
- второй эксперт (экспериментальная группа- 71%, первая контрольная- 23%, вторая контрольная- 20 %)
- второй эксперт (экспериментальная группа- 72%, первая контрольная- 39%, вторая контрольная- 56 %)

В результате обобщения оценок экспертов мы наблюдаем, что, по мнению всех экспертов, рост самостоятельности в экспериментальной группе выше, чем в контрольных группах.

Полученные данные по отрицательным сдвигам уровня самостоятельности в группах мы поместили в рисунок 2.



**Рисунок 2.** Отрицательные сдвиги в оценках экспертов (в %).

Оценки распределились следующим образом:

- первый эксперт (экспериментальная группа- 0%, первая контрольная- 5%, вторая контрольная- 23 %);
- второй эксперт (экспериментальная группа- 0%, первая контрольная- 6%, вторая контрольная- 13 %)
- третий эксперт (экспериментальная группа- 6%, первая контрольная- 14%, вторая контрольная- 12 %)
- четвертый эксперт (экспериментальная группа- 10%, первая контрольная- 23%, вторая контрольная- 13 %)
- пятый эксперт (экспериментальная группа- 9%, первая контрольная- 17%, вторая контрольная- 11 %)

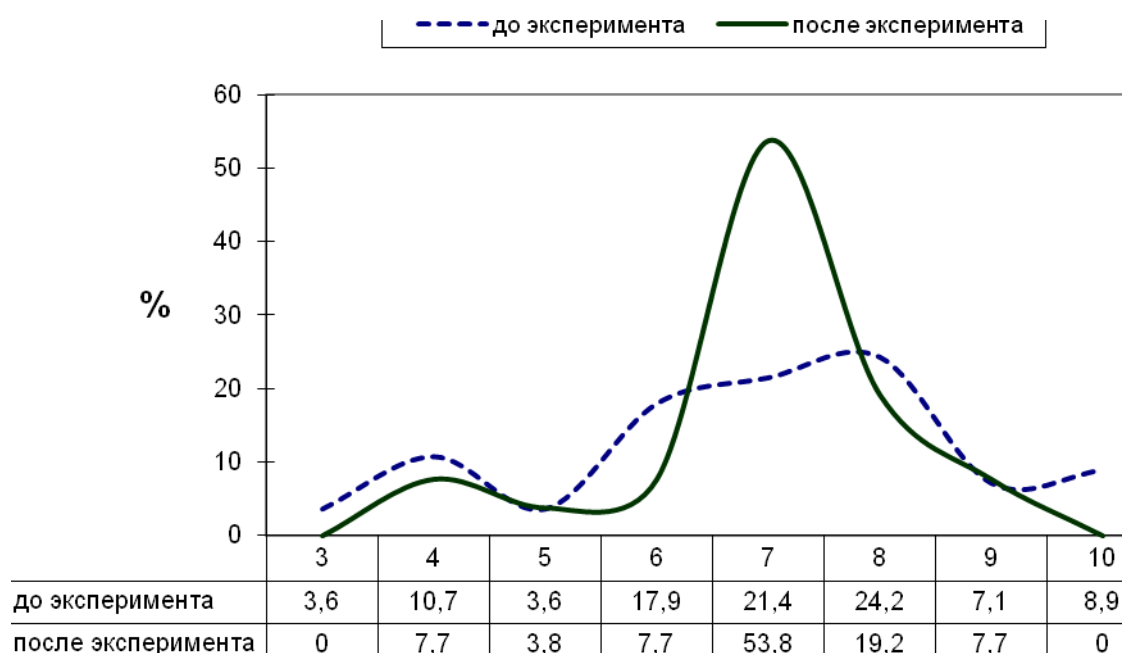
В результате обобщения оценок экспертов мы наблюдаем, что, по мнению всех экспертов, отрицательные сдвиги в экспериментальной группе либо отсутствуют, либо присутствуют в меньшем количестве, чем в контрольных группах. Также мы видим наибольшее количество отрицательных сдвигов в контрольных группах.

Для выявления различий уровней самостоятельности среди юношей и девушек мы использовали критерий Манна-Уитни. Сравнивались оценки, данные экспертами после проведения экспериментальной программы во всех группах. Значимые различия были обнаружены в экспериментальной группе: значение коэффициента составило  $Z=-2,211$  при уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Сравнение изначальных уровней самостоятельности (первый диагностический срез), и сравнение уровней в контрольных группах значимых различий не показало.

В результате данного сравнения мы можем утверждать, что степень воздействия экспериментальной программы на девушек выше, чем на юношей.

Далее предмет нашего исследования составил уровень самооценки самостоятельности. Анкета, предложенная старшеклассникам, содержала следующий пункт: «Оцените свой уровень самостоятельности по 10-балльной шкале, где 1 - самый низкий уровень, 10 - самый высокий». Этот вопрос, на наш взгляд, соответствует схеме самооценки личностных качеств «Дембо - Рубинштейн», и мы можем использовать схожую систему оценивания. По мнению А.М. Прихожан, количество баллов от 5 до 7 удостоверяет реалистическую (адекватную) самооценку. Баллы от 7 до 10 могут свидетельствовать о завышенной самооценке, которая может указывать на неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности, нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Баллы же ниже 5 могут говорить о заниженной самооценке (недооценке себя) и, следовательно, возможно о неблагополучии в развитии личности, такие ученики являются кандидатами в «группу риска». Согласно А.М. Прихожан, за такой низкой самооценкой могут скрываться два различных психологических явления: действительная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование, как самому себе, так и окружающим собственного неумения, отсутствия способностей и тому подобного позволяет не прилагать усилий. Далее, при анализе самооценки старшеклассников, мы будем пользоваться данными нормами.

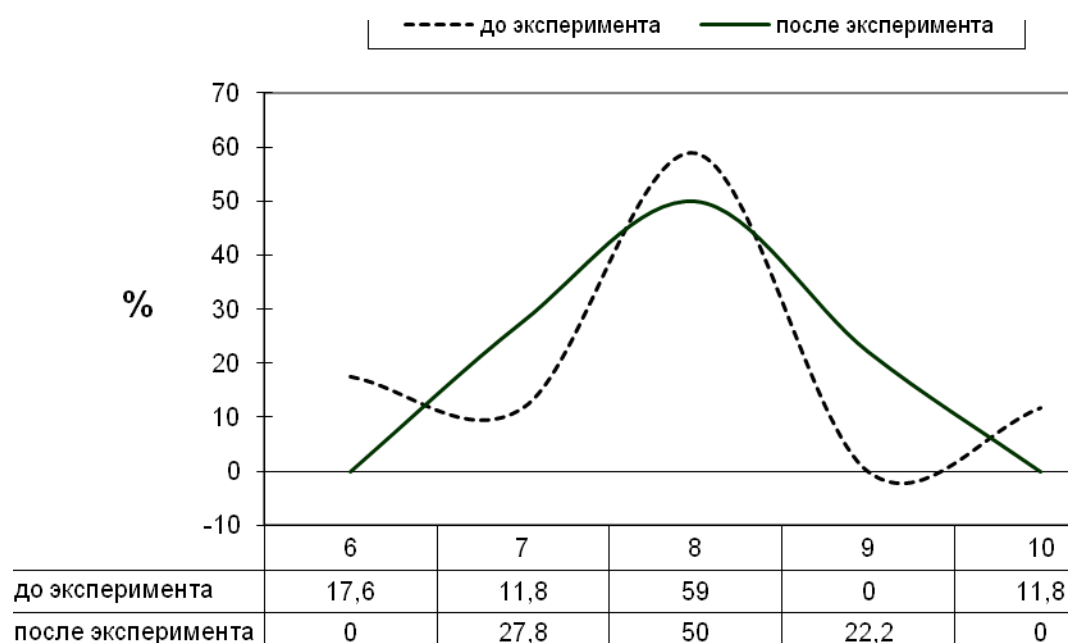
Мы сравнили уровни самооценки самостоятельности в трех группах до и после проведения экспериментальной программы. Результаты мы представили в рисунках: 3 (экспериментальная группа), 4 (первая контрольная группа), 5 (вторая контрольная группа).



**Рисунок 3.** Самооценка уровня самостоятельности участников экспериментальной группы.

До эксперимента в экспериментальной группе адекватная самооценка (5-7 баллов) наблюдается у 42,9 % старшеклассников, заниженная самооценка - у 14,3% старшеклассников и завышенная самооценка – у 40,2% старшеклассников.

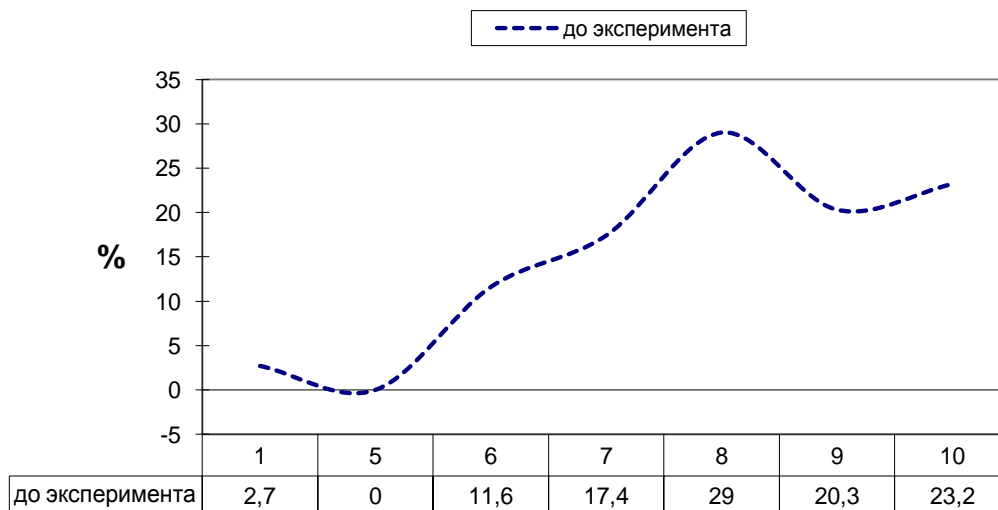
После эксперимента в экспериментальной группе адекватная самооценка (5-7 баллов) наблюдается у 65,3% старшеклассников, заниженная самооценка (менее 5 баллов) – у 7,7% старшеклассников и завышенная самооценка (более 7 баллов) – у 26,9% старшеклассников.



**Рисунок 4.** Самооценка уровня самостоятельности участников первой контрольной группы.

В первой контрольной группе до эксперимента адекватная самооценка (5-7 баллов) наблюдается у 29,4% учащихся, заниженная самооценка (менее 5 баллов) в данной группе не отмечена, и завышенная самооценка (более 7 баллов) – у 70,8% учащихся.

После эксперимента адекватная самооценка (5-7 баллов) наблюдается у 27,8% учащихся, заниженная самооценка (менее 5 баллов) не отмечена и завышенная самооценка (более 7 баллов) наблюдается у 72,2% учащихся.



**Рисунок 5.** Самооценка уровня самостоятельности участников второй контрольной группы.

Во второй контрольной группе адекватная самооценка (5-7 баллов) наблюдается у 29% учащихся, заниженная (менее 5 баллов) – у 3% учащихся и завышенная самооценка (более 7 баллов) – 72% учащихся.

Данные, полученные после эксперимента, не учитываются, т.к. количество учащихся, которые не дали ответа на данный пункт при итоговом диагностическом срезе, составило более 30%.

Сравнения изменения уровня самооценки самостоятельности в результате проведения экспериментальной программы показало, что активные методы профориентации способствуют адекватности (реалистичности) самооценки самостоятельности.

**В заключении** обобщаются результаты исследования, подводятся итоги решения поставленных задач. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что заявленная гипотеза получила подтверждение.

## **ВЫВОДЫ:**

1. Обзор психолого-педагогической литературы позволил выделить два психологических новообразования: интегрированная идентичность с одной стороны, и саморегуляция (самостоятельность) с другой, которые мы рассматриваем как ключевые для подросткового возраста; они подвергаются испытанию и определяют собой специфику выбора жизненного пути, время для которого наступает в старших классах.

2. На основании интеграции структурно-функционального и субъектно-деятельностного подходов и положений о личностной автономии (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская), мы рассматриваем самостоятельность как качество личности, характеризующееся активностью жизненной позиции (способностью управлять событиями своей жизни, активно в них вмешиваться) и осознанностью (способностью выделять себя как личность из потока своей жизни, осознание несовпадения своего «Я» и объективно разворачивающегося жизненного процесса); самостоятельность выражается в умении планировать, реализовывать, а при необходимости и корректировать систему поставленных перед собой жизненных, в т.ч. и профессиональных целей.
3. Психолого-педагогическими условиями повышения уровня самостоятельности в планировании личных профессиональных перспектив (ЛПП) у старшеклассников общеобразовательной школы являются: а) использование профориентационных программ работы с подростками, основанных на активизирующих профессиональное самоопределение методах, т.е. провокативных, вызывающих интерес к процессу выбора и затрагивающих его ценностно-смысловой уровень, так как они способствуют развитию способности к активному и осознанному профессиональному и личностному поиску, а также адекватности (реалистичности) самооценки; б) наличие диагностических средств исследования самостоятельности; в) использование операциональной модели самостоятельности.
4. Тестирование как форма профориентации при ее применении без использования компонента активизирующего консультирования не приводит к росту самостоятельности в планировании ЛПП, и может приводить к ее угасанию.
5. Проведенный анализ понятия самостоятельность позволил создать операциональную модель самостоятельности в планировании ЛПП состоящую из трех уровней: первый (высокий) - и активный, и осознанный выбор, второй (средний) - либо активный, либо осознанный выбор, третий (низкий) - не осознанный и не активный выбор.
6. Существуют различия в уровнях самостоятельности в планировании подростками ЛПП между юношами и девушками после прохождения экспериментальной программы: девушки демонстрировали более высокие показатели уровня самостоятельности в экспериментальной группе; в двух контрольных группах различий между юношами и девушками не выявлено, изначальные показатели уровня самостоятельности значимых различий между девушками и юношами также не продемонстрировали, следовательно, экспериментальная



программа имеет больший эффект воздействия на девушек, по сравнению с юношами.

На основании проведенного исследования предлагаются следующие **рекомендации для педагогов-психологов и психологов-профконсультантов:**

1. Следует обращать внимание на развитие самостоятельности учащихся в планировании ЛПП как на основную цель психолого-педагогического сопровождения профориентационной работы с учащимися старших классов.
2. В качестве условий повышения уровня самостоятельности подростков в планировании ЛПП целесообразно использовать разработанную нами профориентационную программу, основанную на активизирующих профессиональное самоопределение методах, для диагностики уровня самостоятельности использовать предложенные нами набор диагностических средств и операциональную модель самостоятельности.
3. При планировании индивидуальных занятий и профконсультаций учитывать больший эффект воздействия активизирующих профессиональное самоопределение методов на девушек (по сравнению с юношами).
4. Для более эффективного внедрения разработанной нами программы в профориентационную практику следует сочетать ее с индивидуальными профконсультациями.
5. Использовать оперативный контроль эффективности использования программы посредством коротких обсуждений после занятий.

По материалам диссертации имеется семь **публикаций автора:**

**Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:**

1. *Кузнецов, К.Г.* Психолого-педагогические условия развития самостоятельности старшеклассников в планировании личных профессиональных перспектив [Текст] // К.Г. Кузнецов - Образование личности, №3, 2012, С.56-62.
2. *Кузнецов, К.Г.* Самостоятельность учащихся старших классов общеобразовательной школы в планировании личных профессиональных перспектив [Текст] // К.Г. Кузнецов - Вестник Московского университета. Серия XX. Педагогическое образование, №1 2011, С.66-74.
3. *Кузнецов, К.Г.* Развитие самостоятельности учащихся в общеобразовательной школе в процессе планирования личных профессиональных перспектив [Текст] // К.Г. Кузнецов - Психологическая наука и образование, №5 2007, С. 119-125.

**Другие публикации:**

4. *Кузнецов, К.Г.* Активные методы как средство развития

самостоятельности при планировании личных профессиональных перспектив у старшеклассников [Текст] // К.Г. Кузнецов - Материалы седьмой городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения, «Молодые ученые - московскому образованию», 2008, С. 76-78.

5. *Кузнецов, К.Г.* Феномен развития самостоятельности в общеобразовательной школе [Текст] // К.Г. Кузнецов - Материалы пятой городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения «Молодые ученые - московскому образованию», 2006, С.133-134.
6. *Кузнецов, К.Г.* Факторы профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] // К.Г. Кузнецов - Материалы четвертой городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения «Молодые ученые - московскому образованию», 2005, С. 98-99.
7. *Кузнецов, К.Г.* Методические рекомендации по профессиональной ориентации и психологической поддержке граждан с ограничениями жизнедеятельности, в том числе инвалидов в Департаменте труда и занятости населения г. Москвы. [Текст] // А.Г. Серябряков, В.Н.Кононова, В.В. Алтухов, О.Л.Кувшинова, К.Г.Кузнецов, А.К. Минин - М: Принтцентр, 2011, 108с.