МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФГБОУ ВО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра психологии развития и дифференциальной психологии
44.03.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему

«Взаимосвязь личностных качеств и профессионального самоопределения учащихся 8-х классов»

ВКР УДГУ

Выполнил(а) студент(ка):
группы ОБ-44.03.02.02-45
Вахрушева Екатерина Сергеевна

_____

Научный руководитель:
старший преподаватель
кафедры психологии развития и
дифференциальной психологии
Шашова Светлана Валерьевна

_____

Зав. кафедрой психологии развития и
дифференциальной психологии
доктор психологических наук
Баранов Александр Аркадьевич

_____

Ижевск, 2026 г.

Введение

Обоснование выбора темы. Период обучения в восьмом классе часто незаслуженно остается в тени интенсивной профориентационной работы, которая традиционно активизируется в старшей школе. Однако именно на этом этапе, в возрасте 14–15 лет, у школьников происходит качественная перестройка самосознания: формируется устойчивое отношение к собственным способностям и ограничениям, возникает потребность в социальном признании, а абстрактные представления о будущей карьере начинают сталкиваться с реальными требованиями рынка труда. В этой связи профессиональное самоопределение перестает быть просто выбором учебного заведения или специальности — оно превращается в сложный психологический процесс согласования внешних обстоятельств и внутренних ресурсов личности.

Степень разработанности проблемы. В науке прочно утвердилось мнение, что на успешность выбора профессии влияют такие факторы, как информированность о вакансиях, семейные традиции или давление сверстников. Однако характер взаимосвязи личностных качеств (волевые качества, самоконтроль, коммуникация, лидерство, тревожность и т.д.) с процессом профессионального самоопределения в младшем подростковом возрасте изучен фрагментарно. Большинство методик ориентировано на выпускников 11 классов или студентов, тогда как специфика 14-летних — их эмоциональная лабильность, склонность к максимализму и недостаточная рефлексия — остается за рамками исследований. Существующие работы (например, труды Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова [22;40]) задают общую теоретическую рамку, но не дают ответа на вопрос: какие именно личностные черты в 8 классе связаны с осознанным или, напротив, искажённым профессиональным выбором?

Проблема и гипотеза. Противоречие заключается в том, что школа и семья требуют от восьмиклассника «определиться хотя бы с направлением»,

ВКР УдГУ

но при этом игнорируют его актуальное психологическое состояние. Учащийся может демонстрировать высокие способности к математике (объективный критерий), но при этом обладать повышенной тревожностью и ориентацией на внешние обстоятельства — тогда выбор технического профиля, навязанный извне, приведёт к внутреннему конфликту. Следовательно, **гипотеза** настоящего исследования строится на предположении: существует статистически значимая взаимосвязь между определёнными личностными качествами учащихся 8 классов и уровнем их профессионального самоопределения.

Объект и предмет. В рамках данной работы объектом выступает профессиональное самоопределение восьмиклассников. **Предметом** — характер взаимосвязи личностных качеств и профессионального самоопределения учащихся 8 классов.

Цель и задачи. Цель — выявить характер и силу взаимосвязи личностного профиля учащихся 8 классов с их готовностью к профессиональному самоопределению. Для достижения цели последовательно решаются следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ подходов к пониманию профессионального самоопределения в подростковом возрасте, уточнив его критерии применительно к 8-му классу.
2. Подобрать диагностический комплекс, позволяющий замерить как личностные черты, так и уровень профессионального выбора.
3. Эмпирически установить корреляции между выраженностью личностных качеств и типом самоопределения.
4. Сравнить профили восьмиклассников с осознанным и неосознанным выбором.

ВКР УДГУ

5. Разработать и апробировать программу развития профессионального самоопределения с учётом выявленной взаимосвязи с личностными качествами учащихся.

Теоретико-методологическая база.

- Концепция профессионального становления личности Э.Ф. Зеера (стадиальность, возрастные задачи)[18];
- Типология профессиональных сфер Е.А. Климова (человек-человек, человек-техника и др.) [22];
- Теория личностных черт Р. Кеттелла (подростковая редукция — 14 PF)[48];
- Подход Л.А. Головей к диагностике профессиональных предпочтений с акцентом на осознанность профессионального выбора[11];
- Положения возрастной психологии о формировании самосознания в раннем подростковом возрасте (Л.С. Выготский)[8].

Методы исследования. Комплексный подход включает: анализ психолого-педагогической литературы, тестирование, методы математической статистики (корреляционный анализ Спирмена, сравнение групп).

Эмпирическая база. Исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия №56» в период с 23.03.2026 по 23.05.2026. Выборка составила 32 учащихся восьмых классов в возрасте от 13 до 15 лет.

Научная новизна. В отличие от большинства работ, рассматривающих личностные качества как статичный фон, в данном исследовании анализируется их взаимосвязь с динамикой профессионального самоопределения. Для 8-го класса предпринята попытка построить типологию профессионального самоопределения не только по сферам

ВКР УДГУ

(«человек-техника», «человек-природа»), но и по психологическому основанию — степени согласованности личностного профиля и осознанности профессионального выбора.

Теоретическая и практическая значимость. Результаты уточняют возрастные нормы профессиональной зрелости для раннего подросткового периода с учётом взаимосвязи личностных характеристик и этапов профессионального выбора. На практике разработанный диагностический алгоритм позволяет школьным психологам за 2–3 занятия выявить группу риска (учащихся с высоким риском неадекватного выбора, обусловленного рассогласованием личностных черт и профессиональных предпочтений) и скорректировать их представления о себе, не дожидаясь 10–11 класса.

ВКР УДГУ

Глава 1. Теоретические основы изучения влияния личностных качеств на профессиональное самоопределение учащихся 8 классов

1.1. Теоретические подходы к пониманию профессионального самоопределения личности

Согласно «Педагогическому энциклопедическому словарю», профессиональное самоопределение — это «процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей» [38]. В педагогическом словаре В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой данное понятие имеет комплексную характеристику и определяется как: 1) активный и долговременный процесс выбора профессии, включающий осведомленность о мире профессий и самоанализ; 2) деятельность человека в зависимости от этапа его развития как субъекта труда; 3) процесс принятия решения о выборе будущей трудовой деятельности; 4) самостоятельное и осознанное согласование психологических возможностей человека с требованиями профессиональной деятельности [37].

Профессиональное самоопределение является одним из центральных понятий в современной психологии, которое на протяжении XX–XXI веков привлекало пристальное внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей [22]. Многогранность данного феномена, его связь с личностным развитием, социальной адаптацией и общим жизненным путем человека обусловила появление ряда теоретических подходов, каждый из которых по-своему объясняет механизмы, этапы и детерминанты профессионального выбора [18]. Анализ этих подходов позволяет сформировать целостное представление о природе профессионального самоопределения и выделить ключевые психологические закономерности данного процесса.

ВКР УДГУ

Деятельностный подход в отечественной психологии. В российской психологической науке профессиональное самоопределение традиционно рассматривается в контексте деятельностного подхода, берущего свое начало в работах Л.С. Выготского [8], А.Н. Леонтьева [25] и С.Л. Рубинштейна [47]. С этих позиций личность понимается как субъект деятельности, активно преобразующий действительность и самого себя в процессе целенаправленной активности [47]. Профессиональное самоопределение, соответственно, трактуется как важнейшее проявление психического развития, как процесс становления человека в качестве полноценного участника сообщества профессионалов и социального сообщества в целом [22].

Центральной фигурой в разработке деятельностного подхода к профессиональному самоопределению является Е.А. Климов. В своём фундаментальном труде «Психология профессионального самоопределения» он представил развернутую концепцию, в которой профессиональное самоопределение понимается как содержательный процесс, имеющий собственное развитие. Индикаторами такого развития служат изменения в самой личности, в ее профессиональной направленности и профессиональном самосознании [22]. Климов разработал классификацию профессий, основанную на принципе взаимодействия человека с предметом труда, выделив пять основных сфер: «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знаковая система» и «человек – художественный образ» [22]. Кроме того, он выделил два уровня профессионального самоопределения — гностический (перестройка сознания и самосознания) и практический (реальные изменения социального статуса), а также восемь ключевых факторов выбора профессии, получивших название «восьмиугольник Климова»: информированность, мнение родителей, мнение друзей, интересы, уровень притязаний, способности, потребности рынка и личная профессиональная перспектива [22].

ВКР УлГУ

Развитие идей Климова нашло отражение в работах Э.Ф. Зеера , который предложил рассматривать профессиональное самоопределение в более широком контексте психологии профессионального развития. Зеер трактует профессиональное самоопределение как определение своего места в мире профессий, нахождение личностного смысла в выполняемой работе и внесение коррективов в «вектор» профессионального становления личности [18]. В рамках его научной школы разработаны стадии профессионального становления личности, включающие этапы оптации, профессиональной подготовки, профессионализации и мастерства [18].

Концепция личностного и профессионального самоопределения Н.С. Пряжникова. Н.С. Пряжников существенно расширил понимание профессионального самоопределения, связав его с личностным самоопределением в целом. Он определил сущность самоопределения как «поиск смысла в выбираемой деятельности и во всей своей жизнедеятельности в целом, а также поиск смысла в самом процессе самоопределения» [42]. Эта дефиниция акцентирует внимание на ценностно-смысловой природе выбора, подчеркивая, что самоопределение не сводится к выбору конкретной профессии, но представляет собой более глубокий экзистенциальный процесс обретения личностью собственной идентичности и жизненного пути [42].

Пряжников разработал авторские методики активизации профессионального самоопределения и варианты программ формирования субъекта профессионального самоопределения. Важной заслугой Пряжникова является дифференциация понятий профессионального и личностного самоопределения: если профессиональное самоопределение предполагает конкретный выбор сферы деятельности, карьерного пути и места в профессиональной иерархии, то личностное самоопределение охватывает более широкий круг вопросов, связанных с поиском смысла жизни, формированием мировоззрения и системы ценностей [42]. Он также

ВКР УдГУ

выделил несколько уровней профессионального самоопределения, отражающих степень осознанности, самостоятельности и проработанности профессионального плана — от уровня «романтической мечты» до полностью осознанного, аргументированного и ответственного выбора [42]. Абульханова-Славская также рассматривала профессиональное самоопределение в неразрывной связи с выбором жизненного пути, подчеркивая, что из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, и зрелость личности обычно является предпосылкой к тому, чтобы человек состоялся и как профессионал [2].

Концепция жизненного пути и профессионального развития Д. Сьюпера. Концепция профессиональной зрелости Д. Сьюпера предполагает множественность профессиональных выборов. Следуя его логике (что не противоречит современным представлениям о профессиональном самоопределении как построении карьеры на всем периоде профессионального пути человека), есть первичный профессиональный выбор, когда фактически принимается судьбоносное решение с дальнейшим пересмотром своего личностного поведения в отношении профессионального будущего, и есть цепочка дальнейших решений по его коррекции [57]. Не всегда это означает радикальное решение, но экзистенциальные вопросы человек периодически себе может задавать. По мнению Д. Сьюпера осуществление попыток «Я-концепции» – это поиск индивидуальных профессиональных предпочтений и типов карьер человека. «Я-концепция» интерпретируется всеми теми утверждениями, которые личность желает сказать о себе, в том числе и с профессиональной стороны [57]. Это формирует ее вокабуляр, который может быть использован для проектирования профессионального выбора. Так, руководствуясь стереотипами о содержании профессии юриста, молодые люди с мотивацией избегания, доминированием личностной тревожности скорее всего от нее откажутся, поскольку ключевое их утверждение в отношении характера труда

ВКР УдГУ

этого специалиста – «профессия, сопряженная со значительным риском и высокой ответственностью» [57].

Концепция профессионального выбора как построения образов возможного будущего (Д.А. Леонтьев). Д.А. Леонтьев и Е.В. Шелобанова предложили рассматривать профессиональное самоопределение через призму конструирования личностью образов возможного будущего. В их подходе ключевым звеном в выборе профессии признается конструктивно-познавательская деятельность построения возможных вариантов будущего [26]. Это означает, что профессиональный выбор не является простым сопоставлением наличных способностей и требований профессии, а представляет собой творческий процесс активного проектирования и оценки различных сценариев развития событий. Данный подход перекликается с экзистенциальной психологией, в частности с идеей В. Франкла о стремлении человека к поиску смысла, поскольку конструирование образов будущего неразрывно связано с ответом на вопрос: «Каким я хочу видеть свою жизнь и какую профессию выбрать, чтобы этот образ стал реальностью?» [52].

Двуплановость самоопределения в работах Л.И. Божович. Л.И. Божович внесла значительный вклад в понимание связи профессионального и личностного самоопределения, зафиксировав его двуплановость. С одной стороны, самоопределение осуществляется как конкретное определение будущей профессии и планирование жизни (практический аспект). С другой стороны, — как неконкретные поиски смысла своего существования, формирование мировоззрения и системы ценностей (экзистенциальный аспект)[6]. Эта двуплановость означает, что профессиональное самоопределение никогда не является чисто техническим или экономическим выбором; оно всегда включено в более широкий контекст личностного становления, в процессе которого юноша или девушка ищут ответы на

ВКР УДГУ

вопросы: «Кто я?», «Какова моя роль в обществе?», «Каковы мои нравственные принципы?» [6].

Методологический подход П.Г. Щедровицкого. П.Г. Щедровицкий предложил оригинальное понимание самоопределения как способности личности созидать самого себя, выстраивать свою историю и заниматься самоанализом. Он рассматривал самоопределение структурно и деятельностно, описывая его как процесс, в котором личность активно переосмысливает собственную сущность и устанавливает границы для себя самой [55]. В рамках его системно-деятельностной методологии самоопределение включает механизм, при котором индивид создает «персонажа» — свою социальную и профессиональную роль, способную занять определенное место в деятельности и соответствующую требуемой морфологии. Иными словами, профессиональное самоопределение по Щедровицкому — это не просто выбор профессии, а конструирование и принятие новой идентичности, согласование представлений о себе с требованиями и возможностями деятельности [55].

Стадиальная теория профессионального выбора Э. Гинзберга. Эли Гинзберг с соавторами разработал одну из первых стадиальных теорий профессионального выбора, выделив в этом процессе три основные стадии [9]. Первая стадия — стадия фантазии — продолжается примерно до 11 лет. В этот период дети воображают себя в различных профессиональных ролях, не принимая во внимание реальные потребности, способности и возможности трудоустройства [9]. Вторая стадия — стадия пробных выборов — охватывает период с 11 до 17 лет. В рамках этой стадии подросток постепенно переходит от оценки профессий на основе своих интересов к оценке на основе способностей и, наконец, на основе ценностей [9]. Ценностные аспекты, как наиболее обобщенные, созревают и осознаются позднее, чем интересы и способности [9]. Третья стадия — стадия реального выбора — начинается с 17 лет. На этой стадии подросток, сталкиваясь с

ВКР УдГУ

необходимостью реального решения о профессиональном обучении или начале трудовой деятельности, более реалистично оценивает различные факторы, влияющие на выбор [9]. Важно отметить, что Гинзберг признал, что выбор карьеры не заканчивается с выбором первой профессии и что некоторые люди меняют род профессий на протяжении всей трудовой деятельности [9]. Кон, развивая эти идеи, выделил четыре этапа профессионального самоопределения: детская игра, подростковая фантазия, предварительный выбор профессии и принятие решения по выбору профессии, которому предшествует более широкая социальная ориентация [23].

Концепция профессиональной идентичности и статусная модель Дж. Марсиа. Понятие профессиональной идентичности тесно связано с общей концепцией идентичности Э. Эриксона [56]. Эриксон считал главной задачей развития в юности самоопределение и формирование эго-идентичности, которые он относил к VI фазе психосоциального развития личности [56]. Аналогом самоопределения в западной психологии выступает эго-идентичность — центральное качество, сигнализирующее человеку о его связи с социальным миром [56]. Джеймс Марсиа операционализировал понятие идентичности, разработав статусную модель, включающую четыре статуса идентичности: достигнутая идентичность (после периода исследования и активного выбора), мораторий (период активного поиска, выбор еще не сделан), предрешенная идентичность (принятие готовых решений без собственного исследования) и диффузная (размытая) идентичность (избегание решений, отказ от поиска) [29]. Занковский и др. раскрывают содержание статусной модели идентичности Дж. Марсиа и ее применение в области психологии труда, подчеркивая, что профессиональная идентичность является результатом профессионального самоопределения человека [17]. Молчанов и Кирсанов доказывают связь высокого статуса идентичности в профессиональной сфере со сформированностью личной

ВКР УдГУ

профессиональной перспективы, подтверждая тенденцию опережающего формирования личной профессиональной перспективы у девушек по сравнению с юношами [33]. Успешность профессионального самоопределения может быть операционализирована в форме статуса идентичности в сфере профессии (по Эриксону и Марсиа) и личной профессиональной перспективы (по Климову и Пряжникову) [33].

Гуманистический подход и концепция самоактуализации А. Маслоу. Абрахам Маслоу разработал концепцию самоактуализации, которая оказала значительное влияние на понимание профессионального самоопределения в гуманистическом ключе [30]. Согласно Маслоу, высшей потребностью человека является потребность в самоактуализации — стремлении реализовать свой врожденный потенциал и стать тем, кем он может стать [30]. В контексте профессионального самоопределения это означает, что выбор профессии является не просто средством заработка или социального статуса, но важнейшим путем самореализации и достижения аутентичности. Потребность в самоактуализации в профессиональной сфере проявляется в поиске такого вида деятельности, который позволяет человеку максимально полно раскрыть свои способности и склонности, получить удовлетворение не только от результата, но и от самого процесса труда [30]. Пьянкова отмечает, что концепция самоактуализации А. Маслоу рассматривает профессиональное самоопределение в контексте стремления человека к самосовершенствованию и самоосуществлению в значимой для него деятельности [43].

Ценностно-типологическая теория Э. Шпрангера. Немецкий философ и психолог Эдуард Шпрангер в работе «Основные идеальные типы индивидуальности» выделил шесть основных идеальных типов людей в соответствии с их ценностной ориентацией [54]. Эти типы не связаны с анатомическим строением или жизненными обстоятельствами, но представляют собой направления для роста и развития личности, ее

ВКР УдГУ

самоактуализации [54]. Шпрангер выделил: теоретического человека (направленность на познание), экономического человека (направленность на полезность и практическую выгоду), эстетического человека (стремление к самовыражению и красоте), социального человека (направленность на любовь и служение обществу), политического человека (направленность на власть и признание) и религиозного человека (направленность на поиск высшего смысла) [54]. Шпрангер также различал особые формы экономического типа на основании объекта профессиональной деятельности (земледелец, скотовод, книжный издатель и др.) [54]. Эта типология важна для понимания профессионального самоопределения, поскольку различные типы профессий могут предоставлять разные возможности для реализации базовых ценностных ориентаций личности. Например, для теоретического типа наиболее привлекательными будут исследовательские и научные профессии, для социального — профессии в сфере образования, медицины, социальной работы, а для предпринимательского — управленческие и коммерческие [54].

Акмеологический подход к изучению профессионального самоопределения. Акмеологический подход, разработанный в работах А.А. Бодалева , А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина и Н.В. Кузьминой, представляет собой индивидуальное сопровождение процесса развития и саморазвития личностных и профессиональных качеств субъекта с целью достижения им вершин в намеченных направлениях [5]. Акмеология формирует установку на высокие достижения и на самореализацию личности, рассматривая профессиональное самоопределение как составную часть общего самоопределения личности, определение себя в профессиональной деятельности, направленность на профессиональное будущее [20]. С точки зрения акмеологии, человек всегда стремится жить так, чтобы реализовать свой потенциал и достичь наивысших результатов, а профессиональное самоопределение является ключевым этапом на этом пути [5].

ВКР УдГУ

Акмеологический подход тесно связан с субъект-деятельностной парадигмой и утверждает, что активность, осознанность и рефлексия являются необходимыми условиями для достижения акме — вершин профессионального и личностного развития [5].

Системный подход и концепция профессиональных проб С. Фукуямы. Японский профессор С. Фукуяма развил деятельностный подход к профессиональному самоопределению через понятие «профессиональной пробы» [53]. Согласно Фукуяме, профессиональная проба — это профиспытание, в процессе которого учащийся получает опыт той работы, которую он выбрал, и пытается определить, соответствует ли характер данной работы его способностям и умениям [53]. Система «профессиональных проб» позволяет школьникам в течение трех лет (в основном за период 12-14 лет) попробовать свои возможности в 16 основных видах труда [53]. Пьянкова анализирует концепцию профессиональных проб С. Фукуямы в ряду современных зарубежных концепций профессионального самоопределения, отмечая, что она позволяет расширять границы профориентации как одного из этапов профессионального самоопределения с позиций профессиональной и личностной трансформации субъекта, его перехода из социальности в профессиональность в молодом возрасте и обратно в социальность по завершению его профессионального пути с дальнейшей профессионализацией самоопределения уже достаточно зрелого человека [43].

Методология субъекта труда и субъект-деятельностный подход в отечественной психологии. В рамках субъектно-деятельностного подхода, обоснованного и развиваемого в работах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и Б.Г. Ананьева, личность понимается как субъект — инициатор активности, самодетерминирующий свою деятельность [46]. Субъектность личности является важнейшим предиктором оптимального саморазвития человека [21]. Профессиональное

ВКР УдГУ

самоопределение, будучи сложным феноменом, объективно определяет активную позицию человека по отношению к миру и к себе в этом мире, включая формирование индивидуальной личностно-профессиональной позиции, проектирование собственной профессиональной деятельности и оптимальной самореализации в ней [21]. Понимание субъектности как активно-деятельностной позиции человека, рассмотрение самоопределения как потребности в саморазвитии, а профессионального самоопределения как важнейшего фактора самоопределения и самореализации, позволяет выделить ключевые параметры профессионального самоопределения личности [21]. Системный личностно-развивающий подход, предложенный Л.М. Митиной, позволяет изучать профессиональную жизнь людей целостно в единстве как личностно-профессионального развития (самоопределение, самовыражение, самореализация), так и профессионального регресса (стагнация, профессиональные деформации, девиации, выгорание), в единстве как «позитивной» карьеры (рост, продвижение), так и «негативной» (утрата перспектив, состояние безработного) [31].

Концепция личностного самоопределения М.Р. Гинзбурга. М.Р. Гинзбург вывел основные положения, дающие возможность построить целостную картину самоопределения в юношеском возрасте [10]. Согласно его подходу, личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу и является активным определением позиции старшеклассника относительно социально значимых ценностей [10]. Процесс профессионального самоопределения включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала, идентификацию с определенной профессиональной группой [10]. Гинзбург связывает самоопределение с поиском личностного смысла в выбираемой деятельности и во всей жизнедеятельности в целом, что перекликается с экзистенциальным подходом В. Франкла [10].

ВКР УдГУ

Факторы профессионального самоопределения. В современной психологии выделяется ряд факторов, детерминирующих процесс профессионального самоопределения. Помимо традиционных внешних условий (влияние семьи, школы, сверстников, потребности рынка труда), значительную роль играют внутренние, субъективные факторы, которые инициируются самой личностью и делают ее подлинным субъектом выбора. К таким внутренним факторам относятся активность, самостоятельность, осознанность, рефлексия, готовность к выбору и способность к саморегуляции [15]. Абульханова-Славская подчеркивает, что зрелость личности обычно является предпосылкой к тому, чтобы человек состоялся и как профессионал, в то время как профессиональное развитие может в отдельных случаях опережать личностное [2]. Когнитивные искажения, такие как эффект парадокса выбора, также могут оказывать значительное влияние на профессиональное самоопределение личности в условиях динамичного и перенасыщенного рынка труда [4]. Понимание субъектности как деятельной позиции человека позволяет рассматривать профессиональное самоопределение как важнейший фактор самореализации личности [21].

Профессиональная зрелость и саморегуляция. Профессиональная зрелость — центральное понятие теории Д. Сьюпера — относится к личности, поведение которой соответствует задачам профессионального развития, характерным для данного возраста [57]. Профессиональная зрелость включает несколько взаимосвязанных аспектов: осведомленность о мире профессий, способность к планированию, принятию решений и реализации профессионального плана. С точки зрения концепции профессиональной зрелости Д. Сьюпера, именно степень развития этих аспектов определяет успешность профессионального самоопределения на каждом возрастном этапе [43]. Л.М. Митина, сравнивая личностное и профессиональное развитие, отмечает процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, определяет взаимосвязь

ВКР УдГУ

профессионального развития и личностного, в основе которых лежит принцип саморазвития [31].

Иные подходы и направления. А.К. Маркова разработала концепцию профессионализма, в рамках которой профессиональное самоопределение рассматривается как один из этапов и критериев становления профессионала. Она выделила различные уровни профессионализма — от до профессионализма до суперпрофессионализма, каждый из которых предполагает определенную степень осознанности и ответственности в профессиональном самоопределении [28]. Согласно Марковой, зрелость личности обычно является предпосылкой к тому, чтобы человек состоялся и как профессионал, хотя в отдельных случаях профессиональное развитие может опережать личностное [28].

Акмеологический и человекоцентрический подходы, основанные на принципах гуманистической психологии, провозглашают приоритет интересов человека, его личностного развития и права на самостоятельный выбор [30]. В рамках этих подходов профессиональное самоопределение понимается как проявление самоактуализации, как поиск и реализация своих врожденных потенциалов через профессиональную деятельность. Экзистенциальный подход также оказывает влияние на понимание профессионального самоопределения, акцентируя роль ценностей и смыслов[52].

А.Ю. Смирнов в рамках своей концепции личностного самоопределения выделил 17 видов самоопределения, объединенных в шесть основных сфер: ценностно-смысловую, социальную, деятельностную, межличностную, мировоззренческую и телесную [49]. В предложенной типологии профессиональное самоопределение определяется как выбор сферы труда, конкретной профессии, построение карьеры, поиск смысла в работе и формирование профессиональной идентичности [50]. Смирнов подчеркивает, что именно ценностно-смысловое ядро личности обеспечивает

ВКР УдГУ

согласованность выборов в различных сферах (профессиональной, семейной и др.), предотвращая внутренние конфликты. Профессиональное самоопределение, прошедшее через «фильтр» осознанных ценностей и адекватной картины мира, становится более устойчивым и аутентичным [50].

Интегративный, синергетический и социокультурный подходы пытаются объединить достижения различных наук для анализа профессионального самоопределения в условиях трансформирующегося общества и высокой динамики рынка труда. Эти подходы подчеркивают, что профессиональное самоопределение — это открытая, нелинейная система, которая самоорганизуется под влиянием множества факторов, включая социальные изменения, технологические инновации и личную активность субъекта.

Обобщая теоретические подходы к пониманию профессионального самоопределения, можно выделить их ключевые различия и общую эволюцию. Если ранние структурные теории акцентировали соответствие личности и профессии (теории личностно-средового соответствия), а мотивационные — внутренние побуждения (концепция самоактуализации Маслоу [30]), то современные подходы все больше внимания уделяют субъектности, ценностно-смысловой сфере и процессуальному характеру самоопределения [22; 42; 57]. Профессиональное самоопределение выступает не как изолированный акт, а как многомерный, динамичный и экзистенциальный процесс, интегрированный в общее личностное развитие и определяющий жизненный путь человека. Наиболее продуктивным представляется интегративный подход, объединяющий достижения отечественной деятельностной психологии (активная субъектная позиция личности), зарубежных стадиальных и типологических теорий (возрастная периодизация, типология профессиональной среды), а также концепций идентичности и смыслообразования (статусы идентичности Марсиа [29], ценностно-смысловое ядро личности Смирнова [49]). Такой синтез позволяет

ВКР УдГУ

наиболее полно описать сложную природу профессионального самоопределения личности.

1.2. Психологические особенности профессионального самоопределения в подростковом возрасте

Современные социально-экономические условия в России требуют от выпускников школ готовности к обоснованному профессиональному выбору и умению выстраивать свою жизнь осознанно и самостоятельно. В ст. 66 п. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности [51].

Общая характеристика подросткового возраста и центральные задачи развития. В подростковом возрасте центральной задачей развития является формирование личностной идентичности и преодоление кризиса, связанного с выбором жизненного пути [56]. Именно в этот период происходит становление самосознания, мировоззрения и системы ценностных ориентаций, которые напрямую влияют на отношение к миру профессий.

ВКР УдГУ

Динамика профессионального самоопределения. Согласно исследованиям, профессиональное самоопределение имеет различную специфику на разных этапах подросткового возраста [1]. Для первого этапа (ранний подростковый возраст) характерны неопределенная или навязанная профессиональная идентичность. Профессиональные планы на начальных этапах часто остаются аморфными и носят характер мечты, а не реального плана действий. В то же время на втором этапе (старший подростковый возраст) начинает формироваться более устойчивая профессиональная идентичность [1]. Существуют также ярко выраженные гендерные различия: опережающее формирование личной профессиональной перспективы у девушек по сравнению с юношами, что связывается с более высоким уровнем саморегуляции и осознанности у девушек в процессе профессионального выбора [1]. Кроме того, профессиональные предпочтения меняются с возрастом. Для подростков первого этапа доминирующими профессиональными типами по Холланду являются социальный и конвенциональный, в то время как для подростков второго этапа на первый план выходят интеллектуальный и предпринимательский типы [1]. Это может быть связано с постепенным ростом абстрактного мышления, развитием рефлексии и способности к долгосрочному планированию.

Роль ценностно-смысловой сферы. Профессиональное самоопределение неразрывно связано с ценностно-смысловой сферой личности. Ценности, мотивы и смыслы, которые подросток вкладывает в будущую профессиональную деятельность, во многом определяют его выбор. В подростковом возрасте происходит формирование системы ценностных ориентаций, которая становится основой для профессионального самоопределения [35]. При этом важную роль играют такие терминальные ценности, как собственный престиж, развитие себя и достижения. Развитие самосознания, рефлексия своих способностей и интересов также служат важнейшим условием для успешного профессионального выбора [35].

ВКР УдГУ

Субъективные факторы и готовность к выбору. Процесс профессионального самоопределения современных подростков зависит от множества факторов, как внешних, так и внутренних. Внешние факторы включают влияние семьи, школы, сверстников, а также развитие технологий и привлекательность отдельных профессий. Однако ключевую роль играют субъективные факторы, которые инициируются самим подростком и делают его подлинным субъектом выбора. К таким факторам относятся активность, самостоятельность, осознанность, рефлексия и готовность к выбору [15]. Эти факторы определяют способность подростка к осмысленному и ответственному профессиональному выбору. Однако исследования показывают, что данные факторы часто не актуализированы у современных подростков, что требует разработки новых форм педагогической поддержки, направленной на их развитие [15].

Влияние социального окружения. Формирование жизненных планов и профессиональных ориентаций находится под воздействием социального окружения. Многочисленные исследования показывают, что семья играет огромную роль в формировании ценностных ориентаций старшеклассников и выборе ими профессии [32]. Так, уровень образования и квалификации родителей оказывает существенное влияние на профессиональный выбор подростка [32]. При этом важно, что подростковый возраст характеризуется также и бурным развитием потребности в общении со сверстниками. Влияние сверстников на личность подростка во многом опосредуется его семьей. Доверительные отношения в семье могут скомпенсировать трудности в общении со сверстниками и помочь подростку определить свою внутреннюю позицию по отношению к выбору будущей профессии. Субъективные факторы также связаны с субъектностью личности, которая проявляется в осознанном, самостоятельном, активном и ответственном профессиональном выборе [15].

ВКР УдГУ

Влияние цифровой среды. Современные подростки социализируются в условиях цифровой среды, что накладывает отпечаток на процесс их профессионального самоопределения. С одной стороны, цифровые технологии открывают широкий доступ к информации о различных профессиях и карьерных возможностях. С другой стороны, интернет-зависимость и чрезмерное использование социальных сетей могут негативно влиять на способность к осознанному выбору профессионального пути [13]. Цифровая среда оказывает влияние также на когнитивные, мотивационные и профессиональные предпочтения подростков, поэтому требует адаптации образовательных и профориентационных программ к специфике цифровой социализации [36].

Значительный вклад в понимание динамики профессионального самоопределения в подростковом возрасте вносит концепция Л.А. Головей. Проведённые ею исследования показали, что становление профессионального самоопределения непосредственно связано с процессом развития познавательных интересов, который имеет стадиальный характер. Л.А. Головей выделяет четыре этапа становления познавательных интересов, каждый из которых имеет свою специфику и возрастные рамки [11].

Первый этап охватывает возраст 12–13 лет. На этом этапе интересы подростков отличаются высокой изменчивостью и слабой интегрированностью. Они носят преимущественно познавательный характер и ещё не связаны с индивидуально-психологическими особенностями личности. Подросток может проявлять интерес к самым разным областям знаний, но этот интерес часто поверхностен и неустойчив [11].

Второй этап приходится на возраст 14–15 лет, то есть на период обучения в 8–9 классах. Ключевая особенность этого этапа заключается в появлении тенденции к большей сформированности интересов, их интеграции и включённости в общую структуру индивидуальных и личностных особенностей. Именно в этом возрасте профессиональные

ВКР УДГУ

интересы начинают структурироваться и соотноситься с личностными качествами подростка, его склонностями и способностями. Профессиональный интерес уже не случаен, он всё чаще опирается на осознаваемые подростком собственные возможности и ценностные ориентации [11].

Третий этап (16–17 лет) характеризуется усилением интеграции интересов и одновременно их дифференцированностью, в том числе в соответствии с полом. На этом этапе происходит объединение познавательных и профессиональных интересов, усиливаются взаимосвязи интересов с индивидуально-психологическими особенностями личности. У юношей чаще встречается техническая направленность, у девушек — социальная и художественная [12].

Четвёртый этап — этап начальной профессионализации. На этом этапе происходит сужение познавательных интересов, определяемое сформировавшейся профессиональной направленностью и выбором профессии. Интересы последнего этапа составляют основу для формирования профессиональной направленности личности и адекватного профессионального выбора [11].

Таким образом, по мнению Л.А. Головей, основой адекватного профессионального выбора является формирование познавательных интересов и профессиональной направленности личности [12].

Таким образом, профессиональное самоопределение в подростковом возрасте представляет собой многомерный, динамичный процесс, тесно связанный с возрастными психологическими особенностями. Успешность этого процесса зависит от сформированности самосознания, ценностно-смысловой сферы, наличия субъектных качеств и готовности к выбору. Понимание этих особенностей необходимо для разработки эффективных

ВКР УдГУ

профориентационных программ и оказания психолого-педагогической поддержки подросткам.

ВКР УДГУ

1.3. Роль личностных качеств в профессиональном самоопределении подростков

Профессиональное самоопределение, являясь одним из центральных новообразований подросткового возраста, не может быть понято вне контекста целостного личностного развития [3]. Подростковый возраст — это период, когда человек начинает задумываться о своем будущем, и этот процесс выбора профессии тесно переплетается с одновременным становлением взрослой личности [45]. Личностные особенности, такие как характер, интересы, ценности, способности и предпочтения, способны оказывать решающее влияние на весь процесс профессионального самоопределения, определяя не только выбор профессии, но и дальнейшее направление развития личности [3]. Данный раздел посвящен анализу того, как отдельные личностные качества и их системы участвуют в формировании профессионального выбора подростка, выступая как внутренние, субъективные детерминанты этого сложного процесса.

Понятие личности и ее структурных компонентов в контексте профессионального самоопределения. Личностные качества представляют

собой устойчивые характеристики индивида, которые определяют его поведение, мышление и эмоциональное реагирование в различных ситуациях [16]. В контексте профессионального самоопределения принято выделять такие ключевые компоненты личности, как темперамент, характер, способности, направленность (включая ценности и мотивы), а также самооценку и уровень притязаний [16]. На профессиональный выбор решающее влияние оказывают не столько общие способности и успехи по школьным предметам, сколько именно личностные качества; в частности, при выборе профессии школьники в первую очередь ориентированы не на содержание конкретной профессии, а на легкость удовлетворения потребности в общении [16]. Личностные особенности, такие как характер, интересы, ценности, способности и предпочтения, могут оказывать влияние на процесс самоопределения подростка в выборе профессии [3].

Темперамент как природная основа личности. Темперамент, определяемый как совокупность врожденных, устойчивых, динамических особенностей психики, является фундаментом, на котором формируется личность [7]. В исследованиях убедительно показано, что индивидуально-психологические свойства, в частности темперамент и черты характера, сохраняют высокую устойчивость на протяжении трех лет лонгитюдного исследования в подростковом и юношеском возрасте [7]. Это означает, что темперамент выступает как стабильный предиктор, во многом определяющий, в каких условиях человек будет работать наиболее эффективно и получать удовлетворение от труда [7]. Исследователи также отмечают, что профессиональные предпочтения старшеклассников изменяются на протяжении времени, причем наибольший сдвиг наблюдается при переходе учащихся в десятый класс, тогда как темперамент остается устойчивым [7]. Различные типы темперамента ассоциированы с разной эффективностью в тех или иных профессиональных сферах. Так, холерики, отличающиеся высокой активностью и лидерскими задатками, могут

ВКР УДГУ

добиваться больших успехов в профессиях, требующих повышенной концентрации, внимания и энергичности [7]. Флегматики же, будучи «рекордсменами по работоспособности», способны долго и качественно выполнять монотонную работу, требующую тщательности и усидчивости [7].

Характер и его роль в профессиональном самоопределении. Характер, в отличие от темперамента, формируется прижизненно и выражает отношение человека к миру, другим людям и себе [27]. Он накладывает отпечаток на то, какие профессии будут казаться подростку привлекательными, а какие — вызывать отторжение. Развитие характера в подростковом возрасте связано с формированием самосознания, самооценки, самоотношения, самоконтроля, а также половой и социальной идентификации [27]. В подростковом возрасте, как отмечается в научной литературе, особенности характера часто заостряются, и при воздействии психогенных факторов, адресующихся к «месту наименьшего сопротивления», могут наступать временные нарушения адаптации или отклонения в поведении [27].

Способности как условия успешности профессиональной деятельности. Способности входят в число личностных особенностей, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение подростка [3]. Профессиональное самоопределение предполагает, что подросток выбирает будущую профессию, исходя из собственных возможностей и склонностей [3]. При этом, как было показано ранее, на выбор влияют не столько общие способности, сколько более широкий спектр личностных качеств [16]. В контексте современного рынка труда все более актуальными становятся так называемые «мягкие навыки» (soft skills), развитие которых, в свою очередь, может быть связано с формированием эмоционального интеллекта как важнейшего личностного качества [44].

Самооценка и уровень притязаний. Самооценка представляет собой собственное отношение к себе, оценку своей личности, постепенно

ВКР УДГУ

складывающуюся под влиянием оценки окружающих [41]. Уровень притязаний — это степень трудности тех целей, к которым стремится человек, и достижение которых представляется ему привлекательным и возможным. Причем уровень притязаний — это, по сути, желаемый уровень самооценки личности [41]. Самооценка лежит в основе уровня притязаний, адекватность которой означает соответствие реальным возможностям человека [41]. В 10–11 классах в связи с изменением самооценки часто повышается тревожность, но при этом интенсивно развивается и саморегуляция, повышается контроль за своим поведением и проявлением эмоций [41]. Формирование адекватных уровней самооценки и притязаний напрямую связано с успешностью профессионального выбора, поскольку неадекватные представления о себе могут приводить к выбору либо непосильных, либо слишком простых профессиональных путей [41].

Локус контроля (уровень субъективного контроля). Локус контроля, или уровень субъективного контроля, является важнейшей личностной характеристикой, определяющей то, как человек оценивает причины происходящих с ним событий [41]. Подростки могут быть ориентированы либо на внутренний локус контроля, приписывая результаты своей деятельности собственным усилиям и способностям, либо на внешний, связывая эти результаты с действием внешних сил (судьбы, случая, других людей) [41]. У старшеклассников с экстернальным и интернальным локусом контроля мотивы выбора профессии различны, и локус контроля оказывает влияние на профессиональное самоопределение в подростковом возрасте, в том числе на его осознанность [41]. Высокий уровень саморегуляции и внутренний локус контроля связаны с большей ответственностью личности и ее способностью действовать в ситуациях неопределенности [41].

Рефлексия и самосознание как механизмы самоопределения. Значимую роль в профессиональной ориентационной работе играет развитие рефлексии как средства, определяющего возможности

ВКР УдГУ

самоопределения личности, в том числе и профессионального [34]. Высокий уровень рефлексии позволяет подросткам самостоятельно сформулировать цели и результаты профессионального самоопределения, скорректировать свой образовательный путь, а это, в свою очередь, делает их ответственными и успешными в профессиональной сфере [34]. Развитие рефлексии и самосознания позволяет подростку осознать свои сильные и слабые стороны, соотнести их с требованиями профессии и на этой основе принять обоснованное решение [34]. В процессе профессионального самоопределения особенно важна рефлексивность как процесс самопознания и понимания себя в будущей профессиональной деятельности [34].

Эмоционально-личностная сфера подростка. Условия профессионального самоопределения закономерно вызывают у старшеклассников эмоциональную напряженность [14]. В ситуации выбора подросток переживает комплекс сложных эмоциональных состояний, которые могут как способствовать, так и препятствовать успешному самоопределению [14]. Отмечается, что высокий уровень личностной тревожности негативно влияет на формирование профессиональной идентичности, поскольку старшеклассники с высокой степенью тревожности стараются идти по проторенной дороге в жизни и в профессии, где вероятность неудачи, ошибки, критики очень мала [14]. Также высокий уровень тревожности провоцирует проявления агрессивности, тогда как конструктивное копинг-поведение оказывает положительное влияние и способствует выходу из профессионального кризиса [14]. Соответственно, эмоциональная устойчивость и развитые навыки совладания со стрессом становятся важными личностными качествами, обеспечивающими успешность профессионального выбора [14].

Профессиональная направленность личности. Профессиональная направленность является системообразующим компонентом личности в контексте профессионального самоопределения [27]. Она включает в себя

ВКР УдГУ

профессиональные интересы, склонности и ценностные ориентации [27]. Учащиеся старших классов, которые склонны к выбору профессий типа «человек-человек», обладают такими чертами личности, как общительность, самодостаточность, высокая нормативность поведения и в целом более высокий уровень социальной адаптированности [27]. В то же время учащиеся, склонные к выбору профессий типа «человек-техника», демонстрируют такие особенности, как эмоциональная нестабильность, подчиненность, сдержанность и практичность, а их адаптированность к психоэмоциональным нагрузкам снижена [27]. Это подтверждает идею о том, что разные профессиональные сферы привлекают людей с разными личностными чертами, которые могут быть как способствующими успешной адаптации (в случае типа «человек-человек»), так и потенциально затрудняющими ее (в случае типа «человек-техника») [27].

Мотивационная сфера и профессиональный выбор. Мотивы выбора профессии являются важнейшей характеристикой профессионального самоопределения, отражающей внутренние побуждения личности [19]. Изучались особенности мотивационного компонента профессионального самоопределения старшеклассников и анализировалась взаимосвязь между типом мотивации и уровнем профессиональной готовности [19]. Развитие внутренних мотивов рассматривается как ведущий фактор выбора профессии, поскольку именно внутренняя мотивация (интерес к содержанию деятельности, стремление к самореализации) обеспечивает устойчивость и осмысленность профессионального пути, в противоположность внешней мотивации (престиж, заработок, давление окружающих) [19].

Личностные черты, саморегуляция и карьерная адаптивность. Базовыми факторами для изучения профессиональных планов старших школьников являются три компонента: личностные черты, осознанная саморегуляция и карьерная адаптивность [24]. При этом личностные черты вносят опосредованный вклад в профессиональные планы,

ВКР УдГУ

детерминируя развитие осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности [24]. Иными словами, личностные качества не действуют изолированно, а через формирование регуляторных (способность к планированию и контролю) и адаптационных (способность к изменениям) ресурсов личности [24]. Определенность и устойчивость профессиональных планов старшеклассников обусловлена сформированностью карьерной адаптивности, включая все ее ресурсы: заинтересованность, контроль, любознательность и уверенность [24]. Осознанная саморегуляция достижения целей также способствует определенности и устойчивости планов через карьерную адаптивность, которая выступает медиатором этого влияния [24].

Интегративная роль личностных качеств в профессиональном самоопределении. Таким образом, личностные качества играют комплексную и многоуровневую роль в профессиональном самоопределении подростков [3; 16]. На нижнем, базовом уровне находятся свойства темперамента — врожденные, устойчивые особенности нервной системы, которые определяют формально-динамические аспекты поведения [7]. На следующем уровне располагаются черты характера, формирующиеся прижизненно и отражающие содержательные аспекты личности: отношение к себе, к другим, к деятельности [27]. Выше находятся такие интегральные образования, как самосознание, самооценка, уровень притязаний, локус контроля и рефлексия, которые позволяют личности осознавать себя, оценивать свои возможности и делать ответственный выбор [31; 41]. На самом верхнем уровне находятся профессиональная направленность и мотивационная сфера, которые непосредственно задают вектор профессионального поиска [19; 27]. Личностные черты, интересы, ценности и способности создают внутреннюю основу для успешного профессионального самоопределения, но при этом, как показывают

ВКР УдГУ

исследования, их влияние на профессиональные планы опосредовано механизмами осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности [24].

ВКР УДГУ

Выводы по 1 главе

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что личностные качества подростков являются ключевыми внутренними детерминантами профессионального самоопределения [3]. От темперамента и характера, через самооценку и локус контроля, к рефлексии и профессиональной направленности — каждый уровень личностной организации вносит свой вклад в формирование профессионального выбора [16; 27]. Успешность профессионального самоопределения в подростковом возрасте напрямую связана с адекватностью самооценки, сформированностью рефлексии, развитой саморегуляцией и карьерной адаптивностью [41; 34; 24]. Личностные черты, будучи от природы достаточно устойчивыми, вместе с тем способны развиваться и корректироваться, что открывает широкие возможности для психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения подростков,

направленной на развитие их субъектности — активной, самостоятельной и ответственной позиции по отношению к своему будущему [45].

ВКР УДГУ

Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи личностных качеств с уровнем профессионального самоопределения учащихся 8 классов

2.1. Методы и этапы исследования

Практическая часть данной выпускной квалификационной работы направлена на эмпирическое исследование влияния личностных качеств на уровень профессионального самоопределения учащихся 8 классов. Целью исследования является выявление взаимосвязи между личностными качествами школьников и их готовностью к выбору будущей профессии, а также определение конкретных факторов личностных качеств, наиболее значимых для формирования профессиональных планов. Для достижения поставленной цели были использованы различные методики, позволяющие комплексно оценить личностные качества учащихся и их представления о

будущей профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие учащиеся 8 классов (14-15 лет) МАОУ Гимназия № 56. Общее количество респондентов составило 32 учащихся 8 классов. Выборка была сформирована методом случайной выборки.

Исследование проходило в три этапа:

1. **Подготовительный этап**: анализ литературы по проблеме, подбор и подготовка диагностического инструментария, формирование выборки.

2. **Диагностический этап**: проведение группового тестирования учащихся с использованием 14-факторного опросника Р.Б. Кеттелла(Приложение 1) и анкеты оптанта Л.А. Головей (Приложение 2). Тестирование проводилось в учебное время при соблюдении стандартной инструкции и условий, исключающих постороннюю помощь. На выполнение заданий отводилось два учебных часа.

3. **Аналитический этап**: обработка, анализ и интерпретация полученных данных с использованием Корреляционный анализ Спирмена.

ВКР УлГУ

Для диагностики личностных особенностей подростков был использован 14-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант HSPQ) в адаптации А. А. Рукавишникова и М. В. Соколовой [48]. Данная методика предназначена для обследования лиц в возрасте 12–16 лет и позволяет оценить 14 биполярных личностных факторов (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, O, Q_2, Q_3, Q_4), каждый из которых отражает устойчивую черту темперамента или характера.

Опросник состоит из 142 утверждений. Для каждого утверждения предлагается три альтернативных варианта ответа (например, «а» — «да», «б» — «не знаю», «в» — «нет»). Испытуемый выбирает один из них,

наиболее соответствующий его обычному поведению и самочувствию. Время выполнения методики не ограничивается, но обычно не превышает 30–40 минут.

Обработка результатов проводится с использованием стандартных ключей для каждого фактора. Сырые баллы переводятся в стены (стандартные оценки от 1 до 10) на основе нормативных таблиц, приведенных в методическом руководстве [48]. Интерпретация факторов осуществляется с учетом их содержательной характеристики:

Надежность и валидность русскоязычной версии опросника подтверждены авторами адаптации [48]. Коэффициенты ретестовой надежности по факторам находятся в диапазоне от 0,65 до 0,85, что позволяет использовать методику в научно-исследовательских целях.

В настоящем исследовании опросник применялся в групповой форме. Инструкция зачитывалась вслух, особое внимание уделялось разъяснению того, что правильных или неправильных ответов нет, необходимо выбирать тот вариант, который первым приходит в голову.

Для диагностики профессиональных планов и готовности к выбору профессии у подростков применялась «Анкета оптанта», разработанная Л. А. Головей[12]. Данная методика направлена на выявление сформированности профессионального плана, мотивов выбора профессии и профессиональной направленности личности.

Анкета состоит из 14 вопросов: 12 вопросов являются открытыми и предполагают самостоятельный развернутый ответ, 2 вопроса предусматривают выбор из предложенного перечня. Содержание вопросов охватывает следующие аспекты:

- **Учебные предпочтения**: любимые и нелюбимые учебные предметы (вопросы 1, 2).

ВКР УДГУ

- **Профессиональные предпочтения**: нравящиеся и не нравящиеся профессии (вопросы 3, 4).

- **Внеучебная активность и кругозор**: занятия в свободное время, посещение кружков, участие в общественной работе, время на приготовление уроков (вопросы 5–8).

- **Профессиональный выбор и осведомленность о нем**: выбираемая профессия, пути ее получения, наличие знакомых по данной профессии (вопросы 10–13).

- **Мотивация выбора**: что привлекает в избранной профессии (вопрос 14). Перечень включает такие позиции, как условия труда, творческая деятельность, материальная обеспеченность, контакты с людьми, профессиональный рост и др. (всего 20 позиций).

- **Общая направленность интересов**: предпочитаемая область знаний или деятельности (вопрос 9). Варианты ответа охватывают пять сфер (естественно-научная, точные науки, общественно-научная, гуманитарная, искусство).

Процедура проведения может быть как индивидуальной, так и групповой. Испытуемым зачитывается инструкция: «Для того чтобы обсудить с Вами возможные варианты выбора профессии, прошу Вас ответить на ряд вопросов». Ориентировочное время выполнения задания — до 45 минут.

Обработка результатов носит качественный характер и проводится по алгоритму, включающему несколько этапов. В исследовании качественные показатели были переведены в количественные, где 0- не сформированный профессиональный план, 1- частично сформированный профессиональный план, 2-сформированный профессиональный план.

ВКР УДГУ

2.2. Результаты исследования

По итогам обработки данных 14-факторного опросника Р.Б.Кеттелла были получены следующие результаты (рисунок 2.1).



Рис.2.1. Выраженность личностных факторов учащихся 8 классов.

ВКР УдГУ

Далее представлен подробный анализ личностного профиля учащихся.

По фактору A (общительность-замкнутость) при среднем групповом показателе 5,68 стэна наблюдается неоднородность: 62,5% учащихся имеют умеренные значения, 25% – высокие (выраженная потребность в общении), 12,5% – низкие (предпочтение уединённой работы). При профессиональном консультировании следует учитывать индивидуальные показатели: высокие значения фактора A ориентируют на профессии типа “человек-человек”, низкие – на профессии типа “человек-знак” или “человек-техника”.

По фактору C (эмоциональная устойчивость) средний показатель группы составил 6,34 стэна, что выше популяционной нормы (5,5). Распределение: низкие значения – 9,4%, средние – 59,4%, высокие – 31,2%. Группа характеризуется хорошей стрессоустойчивостью и эмоциональной зрелостью, что благоприятно для выбора профессий с высоким уровнем ответственности (управление, экстренные службы, медицина). Учащимся с низкими показателями (3 человека) рекомендуется избегать стрессогенных профессий и развивать навыки саморегуляции.

По фактору D (флегматичность – возбудимость) при среднем групповом показателе 4,21 стэна наблюдается сдвиг в сторону низких значений: 59,4% учащихся имеют умеренные значения,34,4% – низкие – преобладание спокойствия, флегматичности, замедленности реакций, 6,25% – высокие– возбудимость, нетерпеливость, высокая активность. Таким образом, выборка демонстрирует выраженную флегматичность и сниженную возбудимость, что следует учитывать при профессиональном ориентировании: предпочтительны спокойные, монотонные профессии с низкой динамической нагрузкой.

По фактору E (подчиненность – доминирование) при среднем групповом показателе 7,65 стэна наблюдается выраженный сдвиг в сторону высоких значений: 25% учащихся имеют умеренные значения,

ВКР УДГУ

65,6% высокие– доминантность, независимость, напористость, склонность к лидерству, 9,4% – низкие–подчиненность, уступчивость, зависимость, избегание ответственности. полученный профиль указывает на предрасположенность большинства учащихся к управленческим, предпринимательским и руководящим профессиям. Испытуемым с высокими значениями E рекомендуются специальности, где приветствуется инициатива и самостоятельность. Испытуемым с низкими значениями E показаны регламентированные исполнительские должности с чёткой субординацией.

По фактору F (серьезность – беспечность) при среднем групповом показателе 4,65 стэна наблюдается сдвиг в сторону низких и средних значений, при полном отсутствии высоких: 78,1% учащихся имеют умеренные значения, 21,9% низкие– серьезность, осторожность, мрачность, сдержанность, склонность к тревожности, 0% высокие – выраженная беспечность, жизнерадостность, беззаботность, импульсивность. Отсутствие испытуемых с высокими значениями фактора F является статистически маловероятным при нормальном распределении и указывает на гомогенность группы по данному параметру – все учащиеся проявляют осторожность, ответственность или занимают среднюю позицию. В профессиональном плане данный профиль благоприятен для выбора специальностей, требующих осмотрительности, аналитического мышления и низкой склонности к риску.

По фактору G (совестливость – недобросовестность) при среднем групповом показателе 6,18 стэна наблюдается небольшой сдвиг в сторону высоких значений: 65,6% учащихся имеют умеренные значения, 25% высокие– добросовестность, настойчивость, обязательность, аккуратность, моралистичность, следование правилам, 9,4% низкие – ненадежность, лень, непостоянство, попустительство себе, пренебрежение обязанностями. Таким образом, группу можно охарактеризовать как ответственную, дисциплинированную, ориентированную на соблюдение

ВКР УлГУ

норм и правил. В профессиональном плане это создает предрасположенность к выбору специальностей с высокой нормативной регуляцией и требовательностью к добросовестности. Трем респондентам с низкими показателями G рекомендованы сферы деятельности с творческой свободой и минимальным контролем исполнительской дисциплины.

По фактору H (робость – смелость в общении) при среднем групповом показателе 5,25 стэна наблюдается распределение, близкое к статистической норме: 65,6% учащихся имеют умеренные значения,15,6% низкие– застенчивость, робость, неуверенность, чувствительность к угрозе, осторожность в социальных контактах, 18,75% высокие– социальная смелость, предприимчивость, готовность к риску, умение привлекать внимание, отсутствие страха перед новыми людьми и ситуациями. Данная выборка является репрезентативной в отношении данного личностного свойства. Для профессионального консультирования это означает, что группа дифференцирована: учащиеся с высокими значениями H предрасположены к публичным и рискованным профессиям, с низкими – к кабинетной, индивидуальной работе; учащиеся со средними значениями обладают адаптивным стилем социального поведения и могут рассматривать широкий круг профессий.

По фактору I (реалистичность – чувствительность) при среднем групповом показателе 5,62 стэна наблюдается распределение, близкое к статистической норме**:** 62,5% учащихся имеют умеренные значения ,18,75% низкие– реалистичность, практичность, мужественность, опора на логику и факты, независимость от эмоций,18,75% высокие–сензитивность, впечатлительность, мягкость, зависимость от других, стремление к поддержке, художественное восприятие. Выборка является сбалансированной по данному параметру. В профессиональном плане это означает, что учащиеся с низкими значениями I предрасположены к техническим, инженерным, военным и другим практическим специальностям, а учащиеся с

ВКР УДГУ

высокими значениями I – к социальным, художественным и гуманитарным сферам. Учащиеся со средними значениями обладают гибкостью и могут успешно осваивать профессии обоих типов.

По фактору J (рефлексивность – импульсивность / недоверчивость – доверчивость) при среднем групповом показателе 6,06 стэна наблюдается выраженный сдвиг в сторону высоких значений при полном отсутствии низких: 75% учащихся имеют умеренные значения ,25% высокие– индивидуализм, рефлексивность, склонность к размышлениям, недоверчивость, избегание шумных компаний, предпочтение собственных решений, иногда ревность, замкнутость в эмоциональных проявлениях,0% низкие– коллективизм, общительность, доверчивость, ориентация на групповые нормы, отсутствие глубокой рефлексии, лёгкость в установлении контактов. Группа в целом демонстрирует выраженную склонность к автономии, аналитическому мышлению и осторожности в социальных связях. В профессиональном плане это благоприятствует выбору специальностей исследовательского, творческого и аналитического профиля. Учащимся могут быть рекомендованы профессии типа «человек – знаковая система» и «человек – художественный образ» с элементами индивидуальной работы.

По фактору O (спокойствие – тревожность) при среднем групповом показателе 6,71 стэна наблюдается выраженный сдвиг в сторону высоких значений :59,4% учащихся имеют умеренные значения, 37,5% высокие– тревожность, озабоченность, склонность к чувству вины, депрессивность, неуверенность в себе, чувствительность к оценке окружающих,3,1% низкие – самоуверенность, безмятежность, спокойствие, несгибаемость, низкая чувствительность к критике. Полученные данные позволяют охарактеризовать группу как тревожную, самокритичную, склонную к переживаниям и чувству вины. В профессиональной ориентации это требует учёта повышенной сензитивности к стрессу: большинству учащихся

ВКР УдГУ

рекомендованы спокойные, структурированные виды деятельности с чёткими правилами и низким уровнем публичной оценки. Профессии с высоким риском, экстремальными условиями и необходимостью мгновенных решений противопоказаны подавляющему большинству группы, за исключением одного респондента с низким О.

По фактору Q_2 (групповая зависимость – самостоятельность) при среднем групповом показателе 5,21 стэна наблюдается распределение, близкое к статистической норме, с небольшим сдвигом в сторону зависимости от группы: 71,9% учащихся имеют умеренные значения,15,6% низкие– зависимость от группы, конформизм, потребность в одобрении, ориентация на мнение окружающих, трудность принятия самостоятельных решений,12,5% высокие– самодостаточность, независимость, предпочтение собственных решений, способность работать в одиночестве, устойчивость к групповому давлению. Небольшое снижение среднего значения и незначительное преобладание низких значений над высокими свидетельствуют о лёгкой тенденции к групповой зависимости, что может быть возрастной особенностью (подростковый возраст характеризуется повышенной значимостью референтной группы). В профессиональном плане это означает, что большинство учащихся способны работать как в коллективе, так и самостоятельно, однако учащимся с низкими значениями Q_2 (5 человек) рекомендованы чётко структурированные командные профессии, а учащимся с высокими значениями (4 человека) – профессии, допускающие высокую степень автономии.

По фактору Q_3 (импульсивность – организованность) при среднем групповом показателе 5,06 стэна наблюдается сдвиг в сторону низких и средних значений при полном отсутствии высоких:78,1% учащихся имеют умеренные значения ,21,9% низкие – низкий самоконтроль, неорганизованность, импульсивность, недисциплинированность, небрежность, неустойчивость внимания,0% высокие – высокий

ВКР УДГУ

самоконтроль, дисциплинированность, организованность, точное следование социальным нормам, сила воли, целеустремлённость. Данный профиль свидетельствует о преобладании в группе импульсивности, неорганизованности и недостаточной дисциплинированности, что может быть связано с возрастными особенностями подросткового периода и/или спецификой выборки. В профессиональной ориентации это требует осторожности при рекомендации профессий с жёсткими требованиями к саморегуляции и самодисциплине. Предпочтительными оказываются творческие, гибкие, нерегламентированные виды деятельности. Учащимся с низкими значениями Q_3 показаны тренинги развития волевых качеств и навыков самоорганизации.

По фактору Q_4 (расслабленность – напряжённость) при среднем групповом показателе 5,31 стэна наблюдается распределение, близкое к статистической норме, с небольшим сдвигом в сторону низких значений: 68,75% учащихся имеют умеренные значения, 21,9% низкие – расслабленность, спокойствие, низкая мотивация, отсутствие внутреннего напряжения, вялость, удовлетворённость, 9,4% высокие– напряжённость, фрустрированность, высокая мотивация, возбуждение, нетерпение, возможно снижение эффективности из-за стресса. Это может свидетельствовать о пониженном уровне тревожности и мотивации в группе либо о благополучной, ненапряжённой психологической атмосфере. В профессиональном плане это означает, что большинству учащихся показана деятельность с умеренным ритмом и отсутствием хронического стресса. Учащимся с высоким Q_4 (3 человека) могут быть рекомендованы специальности с элементами соревновательности и жёстких сроков, но требуется контроль уровня эмоциональной напряжённости.

После проведения Анкеты Оптанта Л.А.Головей для определения уровня профессионального плана были получены следующие результаты,

ВКР УДГУ

которые были переведены в количественные показатели, представлены на рисунке 2.2.

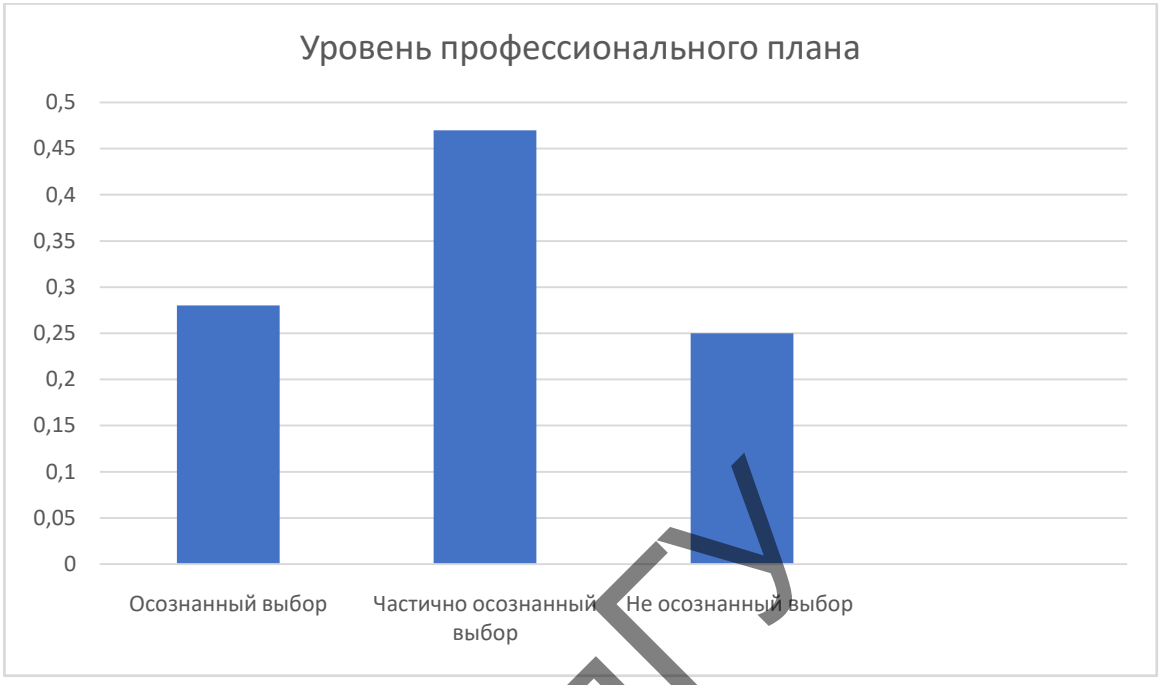


Рисунок 2.2. Выраженность уровня профессионального плана у испытуемых 8 классов.

По данной диаграмме можно сделать вывод, что:

1. Большинство учащихся (75%) определились с выбором профессии, однако лишь 28% имеют полностью сформированный профессиональный план (продуманы пути получения, есть уверенность в выборе). Это свидетельствует о наличии осознанной и проработанной профессиональной цели у чуть более чем каждого четвёртого школьника.

2. 47% учащихся находятся на этапе частичного формирования плана: профессия выбрана, но отсутствует детальная проработка шагов её достижения или уверенность в правильности выбора. Это самая многочисленная группа, которая нуждается в адресной помощи (построение образовательного маршрута, стажировки, консультации с профессионалами).

ВКР УДГУ

3. 25% учащихся не имеют профессионального плана. Этой группе требуется первичная профориентационная работа – знакомство с миром профессий, диагностика склонностей и интересов.

Уровень сформированности профессионального плана среди учащихся нельзя признать высоким. При наличии профессионального выбора у трёх четвертей опрошенных, лишь каждый четвёртый готов к его осознанной реализации. Основное внимание профориентационной работы следует направить на переход учащихся из группы с «частично сформированным» в группу со «сформированным» планом, а также на вовлечение 25% неопределившихся школьников в активное профессиональное самоопределение.

Корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи между личностными факторами и показателями профессионального самоопределения. Взаимосвязь по всем факторам выделена в таблице 2.3.

Таблица 2.3. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (ρ) для взаимосвязи личностных качеств и сформированности профессионального плана.

Фактор	ρ Спирмена	Уровень значимости
A	0,203	>0,05
C	-0,093	>0,05
D	0,349	>0,05
E	0,402	<0,05
F	0,285	>0,05
G	0,352	<0,05

ВКР УДГУ

H	0,016	>0,05
I	0,042	>0,05
J	0,181	>0,05
O	0,095	>0,05
Q_2	0,186	>0,05
Q_3	0,116	>0,05
Q_4	0,217	>0,05

На основе проведённого корреляционного анализа (коэффициент Спирмена, ρ) для 14 личностных факторов и показателя сформированности профессионального плана были получены следующие результаты:

Статистически значимые связи (p < 0,05) выявлены для двух факторов:

Фактор E (доминантность – подчиненность): ρ = 0,402 – прямая связь средней силы. Чем выше выражена доминантность, независимость, склонность к лидерству, тем выше уровень профессионального самоопределения.

Фактор G (моральная нормативность – низкая нормативность): ρ = 0,352 – прямая связь слабой/средней силы. Учащиеся с более высокими показателями добросовестности, ответственности, социальной нормативности демонстрируют более сформированный профессиональный план.

ВКР УдГУ

Статистически незначимые связи (p > 0,05) обнаружены для остальных факторов:

1. Слабая сила связи (коэффициенты от 0,0 до 0,19) Здесь корреляция практически отсутствует — переменные существуют независимо друг от друга. **H (смелость):** ρ = 0,016. Социальная смелость и готовность к риску никак не связаны с тем, насколько осознанно человек выбрал профессию. Смелые могут выбирать спонтанно, а робкие — вдумчиво, и наоборот. **I (чувствительность):** ρ = 0,042. Эстетическая восприимчивость и мягкость характера не влияют на процесс выбора профессии в вашей выборке. **O (тревожность):** ρ = 0,095. Тревога по поводу себя не мешает и не помогает профессиональному самоопределению — это два разных психологических процесса, не пересекающихся в рангах. **Q_3 (самоконтроль):** ρ = 0,116. Дисциплинированность и волевой контроль, вопреки ожиданиям, не дают преимущества в уровне самоопределения (возможно, потому что выбор сделан давно и самоконтроль уже не актуален). **J (индивидуализм/осторожность):** ρ = 0,181. Склонность к уединенным решениям или, наоборот, зависимость от группы не коррелирует с ясностью профессионального выбора.

2. Слабая и теоретически противоречивая связь (знак минус). **C (эмоциональная устойчивость):** ρ = –0,093. Отрицательный знак указывает на ничтожный тренд: чем выше устойчивость, тем *чуть ниже* самоопределение, но эта связь настолько мала, что является случайным шумом выборки. В реальности эти явления не связаны.

3. Связь, «застрявшая» на пороге значимости (ρ около 0,30). **D (возбудимость/невнимательность):** ρ = 0,349. Это самый сильный показатель из списка, но он **не достиг критического значения 0,35**. Это классический случай, когда для проявления значимости не хватило буквально одного-двух респондентов (мощности выборки). С высокой вероятностью, в большей выборке здесь появилась бы слабая положительная связь (более

ВКР УДГУ

возбудимые люди импульсивнее выбирают профессию). **F (экспрессивность):** ρ = 0,285. Живость и беспечность имеют умеренный тренд к связи с самоопределением, но он недостаточно устойчив, чтобы утверждать это статистически. Результат говорит о том, что в ваших данных эта закономерность «размыта» другими факторами.

4. Логически объяснимый, но нулевой результат. **A (общительность):** ρ = 0,203. Выбор профессии — внутренний процесс, он слабо зависит от потребности в контактах. Экстраверты и интроверты определяются одинаково успешно. **Q_2 (самодостаточность):** ρ = 0,186. Умение действовать в одиночку не делает выбор профессии более осознанным. **Q_4 (напряжённость):** ρ = 0,217. Фрустрация и внутреннее напряжение имеют слабый тренд, но не достигают значимости, так как профессиональное самоопределение, видимо, не связано с текущим уровнем стресса.

ВКР УДГУ

2.3. Вывод по 2 главе

1. **Гипотеза исследования** о наличии множественных значимых взаимосвязей между личностными качествами и профессиональным самоопределением **подтвердилась лишь частично**. Из 14 рассмотренных личностных факторов значимый вклад в формирование профессионального плана вносят **доминантность (E) и моральная нормативность (G)**. Остальные черты (общительность, эмоциональная устойчивость, социальная смелость, тревожность, самоконтроль и др.) в условиях данной выборки не показали

статистически значимой связи с готовностью к профессиональному выбору.

2. **Ограничения исследования** – небольшой объём выборки (N=32) и её локальный характер (одна школа). Полученные коэффициенты для факторов D (ρ=0,349) и F (ρ=0,285) находятся вблизи уровня значимости, что на большей выборке могло бы изменить картину. Также корреляционный дизайн не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях.

3. **Рекомендации** – для повышения уровня профессионального самоопределения в данной возрастной группе целесообразно:

– включать в профориентационные программы тренинги по развитию самостоятельности и ответственности (поддержка факторов E и G);

– адресно работать с 47% учащихся, имеющих частично сформированный план, помогая им детализировать шаги получения профессии;

– для 25% неопределившихся школьников организовать цикл занятий по знакомству с миром профессий и самодиагностике склонностей.

ВКР УДГУ

Глава 3. Организация и проведение формирующего эксперимента

3.1. Программа развития профессионального самоопределения «Профессиональное самоопределение через личностный ресурс»

Современный этап развития общества характеризуется высокой динамикой рынка труда, появлением новых профессий и трансформацией традиционных. Учащиеся 8 классов находятся на важном этапе предпрофильной подготовки, когда возникает первая необходимость осознанного выбора направления дальнейшего образования. Однако практика

показывает, что многие подростки испытывают значительные трудности при попытке соотнести свои личностные особенности с требованиями профессиональной среды.

Цель и задачи программы

Цель:

Создание психолого-педагогических условий для формирования профессионального самоопределения учащихся 8 классов путем целенаправленного развития ключевых личностных качеств, значимых для профессионального самоопределения.

Задачи:

1. **Диагностические**

– Определить уровень сформированности профессионального самоопределения и ведущих личностных качеств (самооценка, ответственность, рефлексия, коммуникативные навыки, волевая регуляция) у учащихся 8 классов.

2. **Развивающие (личностные)**

– Развить способность к самоанализу и рефлексии собственных качеств и склонностей.
– Сформировать навыки целеполагания и элементарного планирования карьерной траектории (кто я сейчас – кто я в профессии).
– Развить коммуникативную компетентность как основу профессионального взаимодействия.
– Способствовать развитию эмоционально-волевой регуляции (ответственность, настойчивость, умение принимать решения).
– Сформировать адекватную самооценку относительно профессиональных требований (без завышения/занижения).

3. **Образовательные (информационные)**

– Познакомить с понятием «профессиональное самоопределение»,

ВКР УдГУ

типами профессий и требованиями к личностным качествам в разных сферах.

– Сформировать представление о многообразии профессионального мира и возможности гибкого изменения профессионального пути.

4. **Воспитательные**

– Воспитать уважение к любому созидательному труду и разным профессиональным выборам.

– Снизить тревожность, связанную с ситуацией выбора, и сформировать установку на постепенное, осознанное построение идентичности.

Целевая аудитория

Программа адресована **учащимся 8 классов** (13–14 лет) Гимназии №56.

Особенности возраста, учитываемые в программе:

- Потребность в самоутверждении и признании сверстников.
- Развитие самосознания и критического мышления.
- Интерес к будущему, но страх перед неопределенностью.
- Высокая значимость эмоционального опыта и практической деятельности.

Календарно-тематический план

План рассчитан на 2 месяца (9 недель) при периодичности 2 занятия в неделю продолжительностью 1 академический час (40–45 минут).

Общее количество занятий: 16

1. **Подготовительный этап –** 1 занятие в неделю(1 неделя)

№	Тема занятия	Цель занятия	Содержание	Способы реализации

ВКР УДГУ

	Входная диагностика: «Кто я и что я думаю о профессии?»	Оценка исходного уровня профессиональных склонностей и личностных качеств.	Вводная часть: инструктаж. Проведение диагностик: Анкета оптанта (по Л.А. Головей). 14-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (HSPQ — High School Personality Questionnaire).	Беседа, опросники сбора первичных данных

2. **Основной этап –** 2 занятие в неделю (7 недель)

№	Тема занятия	Цель занятия	Содержание	Способы реализации
2.1	«Анализирую свой профессиональный план»	Знакомство с понятием «профессиональный план», интерпретация результатов анкеты Головей	Мини-лекция «Формула выбора профессии: хочу–могу–надо», индивидуальный разбор ответов на анкету, заполнение таблицы «Мои ответы – мои выводы».	Активная лекция, индивидуальная работа
2.2	«Мой личностный портрет»	Знакомство с 14 факторами Кеттелла, интерпретация своего профиля	Объяснение значений факторов (A, C, E, H, Q_3 и др.),упражнение «Мои сильные стороны», заполнение дневника самонаблюдения	Беседа, самодиагностика, групповая дискуссия, индивидуальный анализ, рефлексия.
2.3	«Сопоставляю: мои качества и моя будущая профессия»	Научиться соотносить личностный профиль с требованиями выбранной профессии	Работа с таблицей «Требования профессий к личностным качествам», упражнение «Мое качество – моей профессии» , групповое обсуждение	Беседа, групповая дискуссия, упражнение, рефлексия .

ВКР УДГУ

2.4	«Ответственность (фактор G) – основа надежности»	Развитие понимания ответственности и ее роли в профессии	Кейс «Я выбираю», упражнение «Мои обещания», рефлексия	Беседа, решение кейса, индивидуальное упражнение, рефлексия.
2.5	«Самоконтроль (фактор Q_3) – управляю собой»	Развитие навыков саморегуляции и дисциплины	Упражнение «Стоп-сигнал» ,техника «5 минут тишины», планирование недели	Беседа, упражнения, самоанализ, рефлексия.
2.6	«Эмоциональная устойчивость (фактор C) – спокойствие в любой ситуации»	Развитие навыков управления эмоциями в стрессовых ситуациях	Упражнение «Я спокоен», кейс «Экзамен», дыхательные техники	Беседа, упражнение, кейс-метод, дыхательные техники, рефлексия.
2.7	«Общительность (фактор A) – легко ли мне общаться?»	Диагностика и развитие навыков общения	Упражнение «Знакомство», ролевая игра «Разговор с незнакомцем», рефлексия	Беседа, упражнение, ролевая игра, групповая дискуссия, рефлексия.
2.8	«Смелость (фактор H) – как не бояться выступать и знакомиться»	Преодоление застенчивости, развитие смелости в контактах	Упражнение «Публичное выступление за 1 минуту» , игра «Комплимент» , техника «Маленькие шаги»	Беседа, упражнение, групповая дискуссия, метод «маленьких шагов», публичное выступление, рефлексия.
2.9	«Доминантность (фактор E) и самостоятельность (Q_2) – лидер или исполнитель?»	Осознание своего стиля взаимодействия в группе	Деловая игра «Переговоры» , упражнение «Кто главный?»	Беседа, деловая игра, наблюдение, групповая дискуссия, рефлексия.
2.10	«Тревожность (фактор O) и напряжение (Q_4) – как справляться с волнением»	Снижение тревожности, связанной с профессиональным выбором	упражнение «Мои страхи», техника релаксации , рефлексия «Что меня беспокоит в будущем»	Беседа, анонимная групповая работа, техника релаксации, рефлексия.
2.11	«Реализм и чувствительность (фактор I) – творчество или практичность?»	Осознание своего типа восприятия мира и его связи с профессией	Упражнение «Картина vs чертеж», дискуссия «Кто важнее: художник или инженер?»	Беседа, упражнение, групповая дискуссия, рефлексия.

ВКР УДГУ

2.12	«Встреча с профессионалом»	Знакомство с реальным опытом профессионала, связь личных качеств и успеха в профессии	Приглашенный специалист (родитель, выпускник), интервью с профессионалом, вопросы и ответы	Интервью, беседа, рефлексия.
2.13	«Мини-профессиональная проба»	Первое практическое погружение в профессиональную деятельность	Выполнение простого задания из выбранной сферы (например, составить бюджет – бухгалтер, нарисовать макет – дизайнер)	Профессиональные пробы, работа по станциям, практические задания, групповая работа, рефлексия.
2.14	«Проектирую будущее: мой профессиональный профиль»	Интеграция всех полученных данных, построение индивидуального профессионального профиля	Построение профессионального профиля, обсуждение: стратегии при расхождениях, упражнение «План развития».	Беседа, визуализация, групповая дискуссия, рефлексия.

3.Заключительный этап – 1 раз в неделю (1 неделя)

№	**Тема занятия**	**Цель занятия**	**Содержание**	**Способы реализации**
	Выходная диагностика и итоговая рефлексия	Оценка динамики сформированности профплана и личностных качеств	Повторное анкетирование (Анкета оптанта), анкета обратной связи, повторное анкетирование (Анкета оптанта), мини презентация «Моя будущая профессия через 10 лет»	Диагностика повторная, публичная презентация, групповое обсуждение, рефлексия.

ВКР УлГУ

ВКР УДГУ

3.2. Апробация программы с использованием контрольной и экспериментальной групп

Цель апробации – экспериментально проверить эффективность разработанной программы путём сравнения динамики профессионального самоопределения и личностных качеств в экспериментальной группе (участвовавшей в программе) и контрольной группе (обучавшейся по стандартной учебной программе без профориентационных занятий).

Структура исследования:

- **Предварительное тестирование** : обе группы проходят диагностику – март 2026;
- **Воздействие**: Экспериментальная группа участвует в программе (16 занятий, 2 месяца); контрольная группа занимается по

обычному плану (без профориентационных мероприятий) – март-май 2026;

- **Итоговое тестирование** : обе группы повторно проходят те же методики- май 2026;

- **Сравнительный анализ**:

– внутригрупповая динамика для экспериментальной и контрольной групп;

– межгрупповое сравнение результатов.

- **Статистическая обработка**:

– для внутригрупповых изменений – Т-критерий Вилкоксона (связные выборки);

– для сравнения групп на выходе – U-критерий Манна-Уитни (независимые выборки).

Результаты апробации

Сравнение исходного уровня

Перед началом эксперимента группы были сопоставимы по всем показателям ($p>0,05$ по U-критерию Манна-Уитни), что позволяет считать выборки однородными (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Сравнение экспериментальной(ЭГ) и контрольной(КГ) групп на входе (средние значения, стены по Кеттеллу)

Показатель	ЭГ (n=16)	КГ (n=16)	U-критерий	p-уровень
Уровень профплана (баллы)	1,0	1,06	122,5	>0,05
A	5,3	6,0	102,5	>0,05
C	5,8	6,8	95	>0,05
E	8,0	7,2	93,5	>0,05
G	5,3	7,06	59	<0,05
H	5,5	5,0	108	>0,05
I	5,3	5,9	117	>0,05
O	6,5	6,8	118,5	>0,05
Q_2	5,0	5,4	106	>0,05

ВКР УДГУ

Q_3	4,5	5,6	78	>0,05
Q_4	5,3	5,2	124	>0,05

Группы сопоставимы по всем показателям, кроме G (ответственность – контрольная группа выше, $p<0,05$), что учтено.

Динамика в экспериментальной группе

В экспериментальной группе после участия в программе зафиксированы статистически значимые положительные изменения (по T-критерию Вилкоксона) по всем ключевым параметрам (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Изменения уровня профессионального самоопределения и личностных качеств в экспериментальной группе (n=16)

Показатель	Среднее входная диагностика	Среднее выходная диагностика	Абсолютный прирост	T-Вилкоксона	p
Уровень профплана (баллы)	1,0	1,6	+0,6	5,0	<0,01
A	5,3	5,6	+0,3	32,0	>0,05
C	5,8	6,6	+0,8	18,0	<0,05
E	8,0	8,2	+0,2	41,5	>0,05
G	5,3	6,8	+1,5	8,0	<0,01
H	5,5	6,0	+0,5	25,0	>0,05
I	5,3	5,5	+0,2	44,0	>0,05
O	6,5	5,3	-1,2	12,0	<0,01
Q_2	5,0	5,3	+0,3	35,0	>0,05
Q_3	4,5	6,0	+1,5	14,5	<0,05
Q_4	5,3	4,9	-0,4	28,0	>0,05

ВКР УлГУ

Качественные изменения в экспериментальной группе:

1. **Уровень профессионального самоопределения** (баллы 0–2) вырос с 1,0 до 1,6 (прирост +0,6, $p<0,01$). Это свидетельствует о том, что после участия в программе большее число учащихся перешли из категорий «частично осознанный» и «неосознанный» выбор в категорию «осознанный выбор».

2. **Статистически значимые изменения личностных качеств** зафиксированы по факторам, на которые были направлены развивающие занятия:G, Q_3, C; снижение тревожности O.

3. **По остальным личностным факторам** (A, E, H, I, Q_2, Q_4) статистически значимых изменений не обнаружено ($p>0,05$). Это закономерно, поскольку данные качества не являлись прямыми мишенями формирующих занятий, а также их исходные значения (например, высокий уровень E) могли иметь потолок для роста.

Динамика в контрольной группе

В контрольной группе, не участвовавшей в программе, **статистически значимых изменений** не выявлено ($p>0,05$ по всем параметрам). Наблюдаются лишь незначительные колебания, характерные для обычного учебного процесса (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Изменения уровня профессионального самоопределения и личностных качеств в контрольной группе (n=16)

Показатель	Среднее входная диагностика	Среднее выходная диагностика	Абсолютный прирост	Т-Вилкоксона	p
Уровень профплана (баллы)	1,06	1,10	+0,04	58,0	>0,05
A	6,0	6,0	0,0	64,0	>0,05
C	6,8	6,9	+0,1	61,5	>0,05
E	7,2	7,1	-0,1	63,0	>0,05
G	7,06	7,1	+0,04	60,0	>0,05
H	5,0	5,1	+0,1	62,0	>0,05
I	5,9	5,8	-0,1	59,5	>0,05
O	6,8	6,7	-0,1	61,0	>0,05
Q_2	5,4	5,5	+0,1	63,5	>0,05
Q_3	5,6	5,6	0,0	65,0	>0,05
Q_4	5,2	5,2	0,0	66,0	>0,05

Таким образом, контрольная группа сохранила стабильные показатели на протяжении периода эксперимента, что подтверждает внутреннюю валидность полученных результатов в

ВКР УДГУ

экспериментальной группе (положительные изменения в экспериментальной группе обусловлены именно программой, а не внешними факторами).

Сравнение экспериментальной и контрольной групп на выходе.

Главный результат: после реализации программы ЭГ статистически значимо превосходит КГ по всем ключевым показателям (по U-критерию Манна-Уитни, см. таблицу 4).

Таблица 4 – Сравнение экспериментальной и контрольной групп после эксперимента (средние значения, стены)

Показатель	Экспериментальная группа (n=16)	Контрольная группа (n=16)	U-критерий	p	Эффективность
Уровень профплана	1,6	1,1	38,5	<0,01	ЭГ выше на 45%
A	5,6	6,0	108,0	>0,05	различия незначимы
C	6,6	6,9	95,5	>0,05	различия незначимы
E	8,2	7,1	76,0	<0,05	ЭГ выше на 15%
G	6,8	7,1	92,0	>0,05	различия незначимы
H	6,0	5,1	71,5	<0,05	ЭГ выше на 18%
I	5,5	5,8	110,5	>0,05	различия незначимы
O	5,3	6,7	52,0	<0,01	В ЭГ ниже на 21%
Q_2	5,3	5,5	118,0	>0,05	различия незначимы
Q_3	6,0	5,6	74,5	<0,05	ЭГ выше на 7%
Q_4	4,9	5,2	97,0	>0,05	различия незначимы

Статистически значимые различия ($p<0,05$) зафиксированы по уровню профессионального самоопределения ($U=38,5$; $p<0,01$), доминантности (E), смелости (H), самоконтролю (Q_3) и тревожности (O). Экспериментальная группа превосходит контрольную по сформированности профплана (1,6 против 1,1), а также демонстрирует более низкий уровень тревожности (5,3 против 6,7). По остальным факторам (A, C, G, I, Q_2, Q_4) различия незначимы.

ВКР УДГУ

Полученные данные подтверждают эффективность программы в развитии профессионального самоопределения и связанных с ним личностных качеств.

ВКР УДГУ

Выводы по 3 главе

Результаты апробации разработанной программы «Профессиональное самоопределение через личностный ресурс» подтвердили её эффективность для учащихся 8 классов. В ходе сравнительного эксперимента с контрольной группой установлено следующее:

1. **Профессиональное самоопределение** – в экспериментальной группе (ЭГ) средний балл сформированности профессионального плана (по шкале 0–2) вырос с 1,0 до 1,6 (прирост +0,6; $p<0,01$). В контрольной группе (КГ) значимой динамики не произошло (1,06 → 1,10; $p>0,05$). На выходе ЭГ значимо превосходит

КГ по данному показателю (U=38,5; p<0,01), что доказывает влияние программы на осознанность профессионального выбора.

2. **Личностные качества** – в ЭГ зафиксирован статистически значимый рост ответственности (G: 5,3 → 6,8; p<0,01), самоконтроля (Q_3: 4,5 → 6,0; p<0,05), эмоциональной устойчивости (C: 5,8 → 6,6; p<0,05) и снижение тревожности (O: 6,5 → 5,3; p<0,01). В КГ значимых изменений не обнаружено. Сравнение на выходе показывает преимущество ЭГ по уровню тревожности (5,3 против 6,7; p<0,01), самоконтролю (6,0 против 5,6; p<0,05), доминантности и смелости.

3. **Стабильность контрольной группы** – отсутствие значимых сдвигов в КГ подтверждает, что положительные изменения в ЭГ обусловлены именно программой, а не внешними факторами (естественным взрослением, влиянием школы).

Таким образом, цель апробации достигнута: программа доказала свою практическую значимость и может быть рекомендована для внедрения в предпрофильную подготовку учащихся 8–9 классов.

ВКР УДГУ

Заключение

Проведённое в рамках выпускной квалификационной работы исследование было направлено на изучение взаимосвязи личностных качеств и профессионального самоопределения учащихся 8-х классов. Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью психологических механизмов, связывающих устойчивые характеристики личности подростка с процессом осознанного выбора будущей профессии на этапе предпрофильной подготовки (14–15 лет). В ходе работы были

последовательно решены все поставленные задачи, что позволило достичь цели исследования и подтвердить выдвинутую гипотезу.

1. Теоретические результаты исследования

Проведённый анализ теоретических подходов к пониманию профессионального самоопределения (деятельностный подход Е.А. Климова и Э.Ф. Зеера, концепция Н.С. Пряжникова, стадиальная теория Д. Сьюпера, типологическая теория Дж. Холланда и др.) позволил заключить, что профессиональное самоопределение представляет собой многомерный, динамичный процесс, интегрированный в общее личностное развитие подростка. Установлено, что период обучения в 8–9 классах (14–15 лет) является сенситивным для становления профессиональных интересов, которые начинают структурироваться и соотноситься с индивидуально-психологическими особенностями личности (Л.А. Головей). Анализ роли личностных качеств в профессиональном самоопределении показал, что такие характеристики, как самооценка, локус контроля, рефлексия, эмоциональная устойчивость и тревожность, вносят многоуровневый вклад в процесс выбора профессии, причём их влияние на профессиональные планы опосредовано механизмами осознанной саморегуляции и карьерной адаптивности.

2. Эмпирические результаты исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАОУ «Гимназия №56» с участием 32 учащихся 8-х классов. Использовались 14-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (14PF/HSPQ) и анкета оптанта Л.А. Головей.

По результатам диагностики личностных качеств у учащихся 8-х классов выявлены: повышенные показатели по факторам E (доминантность, 7,65 стэна), O (тревожность, 6,71 стэна), C (эмоциональная устойчивость, 6,34 стэна) и G (моральная нормативность, 6,18 стэна); сниженные

ВКР УДГУ

показатели по факторам D (флегматичность), F (серьёзность) и Q_3 (самоконтроль у 21,9% учащихся). Уровень профессионального самоопределения характеризуется тем, что 75% учащихся определились с выбором профессии, однако полностью сформированный профессиональный план имеют лишь 28%; 47% находятся на этапе частичного формирования, 25% не имеют профессионального плана.

Корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) позволил выявить статистически значимые взаимосвязи ($p < 0,05$) между личностными качествами и уровнем профессионального самоопределения для двух факторов: фактор E (доминантность – подчинённость; $\rho = 0,402$; прямая связь средней силы) и фактор G (моральная нормативность – низкая нормативность; $\rho = 0,352$; прямая связь слабой/средней силы). Остальные 12 личностных факторов статистически значимой связи с уровнем профессионального самоопределения не обнаружили ($p > 0,05$).

3. Разработка и апробация программы

На основе полученных эмпирических данных была разработана программа «Профессиональное самоопределение через личностный ресурс», включающая 16 занятий (2 месяца, 2 занятия в неделю по 40 минут). Апробация программы проводилась на двух параллельных 8-х классах: экспериментальная группа (ЭГ, n=16) участвовала в программе, контрольная группа (КГ, n=16) обучалась по стандартному плану. Эффективность оценивалась с помощью T-критерия Вилкоксона (внутригрупповые изменения) и U-критерия Манна-Уитни (межгрупповые различия).

Результаты апробации показали: в экспериментальной группе уровень профессионального самоопределения вырос с 1,0 до 1,6 балла (прирост +0,6; $p < 0,01$), в контрольной группе значимой динамики не произошло (1,06 → 1,10; $p > 0,05$). В ЭГ зафиксированы значимые положительные изменения личностных качеств: рост ответственности (фактор G: 5,3 → 6,8; $p < 0,01$),

ВКР УдГУ

самоконтроля (фактор Q_3: 4,5 → 6,0; $p < 0,05$), эмоциональной устойчивости (фактор C: 5,8 → 6,6; $p < 0,05$) и снижение тревожности (фактор O: 6,5 → 5,3; $p < 0,01$). На выходе ЭГ статистически значимо превосходит КГ по уровню профессионального самоопределения ($U=38,5$; $p < 0,01$), тревожности (5,3 против 6,7; $p < 0,01$), самоконтролю (6,0 против 5,6; $p < 0,05$), доминантности (8,2 против 7,1; $p < 0,05$) и социальной смелости (6,0 против 5,1; $p < 0,05$). Полученные данные подтверждают эффективность разработанной программы.

4. Ограничения исследования и перспективы дальнейшей разработки проблемы

К ограничениям проведённого исследования следует отнести небольшой объём выборки ($N=32$) и её локальный характер (одна школа). Коэффициенты корреляции для факторов D ($\rho = 0,349$) и F ($\rho = 0,285$) находятся вблизи уровня значимости, что на большей выборке могло бы изменить картину. Перспективы дальнейшей разработки проблемы связаны с расширением выборки, проведением лонгитюдных исследований для установления причинно-следственных связей, изучением гендерных особенностей взаимосвязи личностных качеств и профессионального самоопределения, а также адаптацией разработанной программы для учащихся 9-х классов.

ВКР УДГУ

5. Рекомендации по использованию результатов

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности школьных психологов и педагогов при организации профориентационной работы с учащимися 8–9 классов. Рекомендуется: включать в профориентационные программы тренинги, направленные на развитие доминантности (инициативности, самостоятельности, лидерских качеств) и моральной нормативности (ответственности, добросовестности, дисциплинированности); использовать предложенный диагностический

комплекс для первичного выявления групп риска; адресно работать с 47% учащихся, имеющих частично сформированный профессиональный план, помогая детализировать шаги получения профессии; для 25% неопределившихся школьников организовывать цикл занятий по знакомству с миром профессий и самодиагностике склонностей.

Таким образом, цель исследования достигнута: выявлен характер и сила взаимосвязи личностного профиля учащихся 8-х классов с их готовностью к профессиональному самоопределению. Гипотеза о существовании статистически значимой взаимосвязи между определёнными личностными качествами учащихся 8 классов и уровнем их профессионального самоопределения подтвердилась частично: связь установлена для факторов доминантности (E) и моральной нормативности (G). Разработанная и апробированная программа доказала свою практическую значимость и может быть рекомендована для внедрения в систему предпрофильной подготовки учащихся 8–9 классов.

ВКР УДГУ