

3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 154 с.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб., 2005. – 256 с.
5. Лешукова Е.Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП. - №1. – 1995. – С. 36-47.
6. Масляч К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. – М.: издательство «Флинта», 2001. – 341 с.
7. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование // Психологический журнал. – М.: Наука, 2001. – Т.20. – №1. – С. 16-21.
8. Робертс Г.А. Профилактика выгорания // Обзор современной психиатрии. – 1998. – №1. – С. 39-46.
9. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №3. – С. 85-95.
10. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. – 2002. – №7. – С. 3-9.
11. Трунов Д.Г. Синдром «сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. – 1998. – № 5. – С. 24-28.
12. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального «сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 18-21.

**Ефимова Е.В.**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Согласно «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», каждый выпускник основной школы должен совершить «ответственный выбор – предварительное самоопределение в отношении профилирующего направления собственной деятельности». Этот выбор ложится в основу определения им своей дальнейшей образовательной траектории, которая будет реализована либо в учреждениях начального или среднего профессионального образования, либо на старшей ступени общего образования в рамках профильного обучения. Поэтому особой проблемой для педагогов становится подготовка учащихся к осознанному выбору профиля в процессе обучения в основной школе.<sup>23</sup> Учитель должен владеть технологиями личностно-ориентированного обучения, психолог должен предоставить ученику информацию относительно его личностных качеств в контексте выбора профиля, показать противоречия между желаниями и возможностями учащегося.

Таким образом, целью психолого-педагогической поддержки на данном этапе является создание условий успешной реализации предпрофильной подготовки учащихся.

<sup>23</sup> Ефимова Е.В. Формирование.....

Задачами данной работы является описание механизмов психолого-педагогической поддержки учащихся 9-х классов в процессе выбора ими профиля дальнейшего обучения.

Психологи, осуществляющие поддержку учащихся на предпрофильном этапе, как правило, сталкиваются с рядом весьма существенных проблем.

Первая группа таких проблем - это практически индифферентное (безразличное) отношение учащихся к их дальнейшему профессиональному самоопределению, проявляющееся в разных формах. Вторая группа проблем связана с отсутствием четко разработанных критериев адекватности выбора учащимся того или иного профиля обучения. Попробуем последовательно разобраться с каждой из существующих проблем, вскрыть ее педагогические и психологические механизмы.

Все выявленные проблемы имеют системный характер, причины которых лежат на наш взгляд в несоответствии поставленных задач перед учениками 9-х классов относительно самостоятельности и осознанности выбора профиля обучения и их возрастными особенностями (в психологическом аспекте). Для того чтобы ликвидировать основу данного противоречия необходимо более детально проанализировать психологическую специфику подросткового возраста.

Обратимся к опыту выдающихся отечественных психологов, занимавшихся проблемой соотношения возрастных этапов и процесса личностно-профессионального самоопределения. Процесс профессионального самоопределения опосредован социальной реальностью, которая находит свое отражение в виде социальной ситуации развития субъекта и типе его ведущей деятельности. Иными словами, проблема самоопределения возникает в соответствии с социальной задачей возраста.

С точки зрения Д.Б. Эльконина, в подростковом возрасте нельзя говорить о профессиональном самоопределении, так как не существует такой социальной задачи. По его мнению, социальная ситуация развития в подростковом возрасте определяется кризисностью данного периода, содержание которого определяет ряд факторов - чувство взрослости, пубертатное развитие и т.д. Ведущей деятельностью в этом возрасте, с точки зрения Д.Б. Эльконина, является интимно-личностное общение. Представления о профессиональном самоопределении, по его мнению, начинают оформляться в юношеском возрасте (15-17 лет) и опосредовано ведущей учебно-профессиональной деятельностью [3].

С точки зрения Л.И. Божович: «Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста (16-17 лет), в условиях скорого окончания школы, связанного с необходимостью, так или иначе, решить проблему своего будущего. Правда, подлинное самоопределение часто не завершается к моменту окончания школы, о чем убедительно свидетельствует исследование внутренней позиции абитуриентов и студентов I-II курсов, проводимое коллективом кафедры педагогики Воронежского университета под руководством С.М. Годника.

От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии. Правда, вопрос о том, кем быть и что делать дальше, возникает у подростков уже в конце VIII класса. Однако, как показывают экспериментальные данные, в это время они еще психологически не готовы к его решению. Чаще всего эту проблему решают за них взрослые или обстоятельства жизни и лишь иногда они сами, да и то либо случайно,

либо по подражанию. Исключения составляют только учащиеся, обладающие какими-либо социальными способностями или рано сложившимися устойчивыми личностными интересами. Подлинное же самоопределение, т.е. самоопределение как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последним этапом онтогенетического развития личности ребенка» [1].

Из работ Д.И. Фельдштейна также видно, что профессиональное самоопределение характерно для периода ранней юности (16-18 лет): «В юношеском возрасте намечается жизненно важное трудовое самоопределение человека, приобретает та степень психической, идейной и гражданской зрелости, которая делает его в известной мере способным к самостоятельной трудовой жизни и деятельности, формируется умение составлять собственные жизненные планы, находить средства их реализации» [2].

Данный анализ соотношения профессионального самоопределения и особенностей возраста подростка приводит нас к следующему выводу – выбор собственной профессии и собственного жизненного пути происходит как минимум в юношеском возрасте, но никак не в подростковом. В связи с этим весь круг проблем, обнаруживаемых в психолого-педагогической практике становится понятным и в какой-то мере оправданным спецификой возраста: с одной стороны, ситуативностью собственной активности подростка и отсутствием реальной потребности в профессиональном выборе, с другой – туманностью собственных мечтаний по поводу кажущегося далекого будущего [1].

Проблема отсутствия четко разработанных критериев адекватности профильного выбора также вытекает из противоречия между необходимостью самоопределения и особенностью подросткового возраста. В связи с отсутствием у подростка внутренней потребности к осуществлению профильного выбора отсутствует и внутренняя мотивация к деятельности, направленной на выбор собственного профиля. Следовательно, в силу вступают различные внешне мотивирующие факторы – семейное окружение; учитель, увлекший своим предметом; примеры других учеников (подражание) и т.п. [1].

В результате реальность такова, что учащиеся 9-х классов зачастую не могут осуществить осознанный выбор профиля дальнейшего обучения, так как информация, полученная от психологической службы в виде разрозненных данных по различным методикам, проведенным с учащимися класса, не предоставляет возможность их анализа. Учащиеся посещают уроки и элективные курсы без соответствующей внутренней мотивации, и, как следствие, знания усваиваются бессистемно и хаотично, не вписываются в жизненный контекст ученика, что ведет к их безвозвратной утрате.

Таким образом, анализ типичных проблем, возникающих в рамках психолого-педагогической практики, а также их причин, совокупно отраженных в противоречии между необходимостью профессионального самоопределения и спецификой возрастных особенностей учеников требуют поиска практических решений, как с психологической, так и с педагогической стороны.

С психологической стороны, в качестве практического механизма преодоления поставленных проблем мы видим реализацию качественного системного анализа всех психологических данных по каждому отдельно взятому ученику. С педагогической стороны, подобным механизмом является реализация системы элективных курсов, выбираемых и посещаемых с учетом внутренней мотивации ученика. Оба этих механизма, выступающих в качестве решения изложенных проблем требуют более детального анализа.

Основным содержанием работы психологической службы в системе непрерывного профильного образования на этапе предпрофильной подготовки учащихся должен стать качественный системный анализ полученных результатов по проведенному с учениками 9-х классов диагностическому блоку методик. При этом необходимым условием данного анализа является учет результатов каждого ученика, полученных по каждой личностной и профориентационной методике. Следовательно, психолог должен связать все данные, полученные каждым отдельно взятым учеником в целостную единую систему. Только в таком случае проводимая диагностика предоставляет целостную картину готовности ученика к выбору профиля. Таким образом, первым этапом качественного системного анализа результатов является аналитическое соотнесение всех полученных данных каждого отдельно взятого ученика, отраженного в форме индивидуального психологического отчета.

Второй этап заключается в составлении психологического заключения на основе соотнесения всех полученных данных каждого отдельно взятого ученика. Этот этап синтезирует весь предыдущий анализ данных. На этом этапе открывается общая картина результатов анкетирования и диагностики, в результате которой начинают обнаруживаться те или иные несоответствия между желаниями ученика и его личностными возможностями. Под личностными возможностями ученика мы понимаем такие, которые отражают личностный потенциал ребенка и локализуют область выбора профиля соответственно его личностным качествам.

На третьем этапе ученику предоставляется как индивидуальный отчет по всем методикам, в котором выделены все основные итоги анкетирования и диагностики, так и психологическое заключение, в котором синтезированы все персонифицированные результаты в общую единую картину. Предоставление результатов качественного анализа проходит исключительно в форме индивидуальной беседы с учеником, где детально разъясняется содержание его личного отчета и в доступной форме освещается психологическое заключение. Это дает возможность учащемуся увидеть собственные результаты не как разрозненные гистограммы, диаграммы, таблицы, а как системную профориентационную работу с ним. Необходимо отметить, что, при данном подходе у учеников меняется отношение к психологу, ученики начинают видеть смысл в проводимой с ними психологической работе.

В процессе реализации качественного анализа – составлением персонифицированного отчета на каждого ученика 9-го класса, а также его внедрением в практику профильных школ Рузского района Московской области были выявлены три группы учащихся 9-х классов.

В первую группу вошли ученики 9-х классов, которые справились с задачей самостоятельного выбора профиля – обнаружилось соответствие между результатами профориентационного блока методик и выбором профиля ученика. Учащиеся этой группы составили 43% от всех девятиклассников.

Вторую группу составили ученики, у которых возникли некоторые противоречия между их профессиональными предпочтениями, личностными особенностями и выбираемым профилем. Таких учащихся 47% от всей группы.

Третью группу составили ученики, у которых выявилось полное несоответствие результатов диагностических методик и выбором их дальнейшего профиля. Также к данной группе были отнесены учащиеся, которые не смогли четко оформить и выразить свои профильные предпочтения. К этой группе относятся 10% учащихся.

Для первой группы учащихся качественный анализ, проведенный в режиме индивидуальной психологической беседы, предоставляет возможность ученику подтвердить адекватность его выбора профиля обучения, что положительным образом сказывается на его учебной деятельности, воодушевляя его на более успешное обучение в контексте выбранного профиля. Для второй группы реализация качественного анализа дает возможность осознать ученику проблемные области, связанные с выбором профиля, которые выражены в некоторой противоречивости результатов диагностики. Актуализация некоторых противоречий в результатах диагностики способствует включенности учащегося в процесс самоопределения, в результате чего ученик начинает задумываться и осознавать для себя важность проблемы выбора профиля обучения, а также поиск разрешения выявленных в ходе исследования противоречий. Что касается третьей группы, то здесь необходимо более углубленное психологическое исследование и поддержка данных учеников на этапе их дальнейшего обучения в профильных классах.

Данный аналитический срез показывает степень осознанности и уровень личностной зрелости учеников, находящихся на этапе предпрофильной подготовки, относительно выполнения задачи выбора профиля обучения, которую ставит им образовательное учреждение в узком смысле и новые экономические, социальные условия жизни общества - в широком. Психологическая монолитность результатов диагностики и отсутствие в них противоречий свидетельствует о ценностно-смысловом и надситуативном отношении ученика к своему будущему. Иными словами, такой ученик достиг соответствующего нынешним запросам социума уровня зрелости личности, что будет положительно отражаться как на его дальнейшем обучении, так и на его дальнейшей жизни. И наоборот, разрозненность результатов, несформированность четкой позиции относительно дальнейшего профиля обучения свидетельствует о незрелости личности, что ведет к бессистемности дальнейшего обучения, отсутствию внутренней мотивации к обучению и т.п.

На основе качественного анализа полученных результатов, разъясненных в индивидуальной беседе с учеником, у него может появиться более осмысленный подход к выбору того или иного элективного курса. Ученик начинает посещать курсы по выбору в соответствии с психологической картиной, воспринятой из беседы с психологом. В зависимости от результатов качественного анализа ученик, возможно, сможет использовать элективные курсы либо для развития личностных качеств, либо для того, чтобы повысить уровень собственной компетенции относительно выбранного профиля.

Таким образом, главным принципом психолого-педагогической поддержки является системность, реализуемая как в психологическом, так и в педагогическом коллективе, а также в рамках их взаимодействия. Правомерность данного тезиса подтверждается реальной практикой и здравым смыслом. Например, для того, чтобы у ученика появилась осмысленность в посещении тех или иных элективных курсов, у него должна появиться четкая и ясная картина относительно соотношения его желаний и возможностей, которую предоставляет психолог. Реализация принципа системности делает психолого-педагогическую поддержку процесса социально-профессионального самоопределения учащихся в условиях непрерывного профильного образования оправданной и результативной.

### **Литература**

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М.: Институт Практической Психологии, Воронеж: "Модек", 1997.

2. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. М.: МПСИ, «Флинта», 1999;
3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна – 3-е издание – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЕК» 2001 – 416 с.

*Карпинский К.В.*

## ЖИЗНЕННЫЙ СМЫСЛ ПРОФЕССИИ

На сегодняшний день профессиональная деятельность и профессиональное развитие личности служат объектом изучения целого блока отраслей, подотраслей и разделов психологической науки. В них преобладает тенденция изучения профессиональной деятельности взрослого человека только с точки зрения ее внутреннего психологического содержания, отвлеченного от более широкого жизненного контекста, в котором она реально протекает. При таком подходе объяснение генезиса профессиональной деятельности, развития ее внутреннего строения, порождения и трансформаций в ней психических новообразований личности профессионала и многих других проблем выводится исключительно из закономерностей самой профессиональной деятельности, из механизмов ее «самодвижения». В действительности, психологическая динамика профессиональной деятельности и процесса профессионализации личности обусловлены взаимодействием человека не только с предметом труда, средствами труда, трудовым коллективом и другими производственными факторами. Немаловажное, а, может быть, и решающее значение имеет взаимодействие с индивидуальной жизнью в целом, в ходе которого она осознается взрослым человеком как особый «предмет», требующий приложения немалых усилий, а профессиональная деятельность в этой связи осмысливается им как «средство» или «способ» построения жизненного пути.

Психологическое исследование любого вида деятельности взрослого человека, в том числе и профессиональной, должно вестись в биографическом контексте и раскрывать, в первую очередь, то, как эта деятельность вписывается в структуру жизнедеятельности. Жизнедеятельность при этом понимается как ведущая деятельность зрелой личности, направленная на преобразование ею собственной жизни в соответствии со смыслом жизни в индивидуальный жизненный путь. В той мере, в какой каждый конкретный вид деятельности взрослого человека участвует в реализации смысла жизни, он инкорпорируется или выпадает из структуры жизнедеятельности. Чтобы установить место и роль частного вида деятельности в структуре жизнедеятельности взрослого человека, необходимо проанализировать содержательное и структурное соотношение внутренних мотивов данной деятельности со смыслом жизни как собственным «мотивом» жизнедеятельности. Такой подход позволяет рассматривать жизнедеятельность не как «одну из» спектра видов деятельности, которыми владеет субъект, а как **полидеятельностное образование**, интегрирующее самые различные виды деятельности субъекта в рамках единой смысловой направленности жизненного пути [3, 190 – 196].

При рассмотрении всякой деятельности как структурного компонента индивидуальной жизнедеятельности и анализе ее психологического соотношения со смыслом жизни, она становится объектом **психологии жизненного пути личности**. Данная отрасль исследует психическую феноменологию, механизмы и закономерности индивидуальной жизнедеятельности, по ходу которой происходит все более глубокое познание человеком жизненного пути, а сам человек проявляется и формируется в качестве