**Санкт-Петербургский государственный университет**

Выпускная квалификационная работа на тему:

***ЛИЧНОСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ***

по направлению подготовки 37.04.01 - Психология

основная образовательная программа: психология образования

Выполнил:

Студент II курса

Очной формы обучения

Ванина М.В.

**Рецензент:** к.пс.н, доц. Бизюк **Научный руководитель:** к.пс.н.,

Александр Павловичдоцент Демьянчук Р.В**.**

Санкт-Петербург

2018

**Оглавление**

Аннотация……………………………………………………………………………4

ВВЕДЕНИЕ………………………………………………………………………….6

ГЛАВА 1. Проектирование профессионального развития – подходы и результаты современных исследований: обзор литературы………………………………………………………………………….11

1.1. Теоретические предпосылки исследований проектирования личностного развития в основных персонологических концепциях………………………….11

1.2. Роль субъектной позиция личности в формировании проекта профессионального развития……………………………………………………..15

1.3. Понятие профессиональной направленности в контексте основных характеристик личности…………………………………………………………..17

1.4. Влияние компетентностного подхода на проектирование профессионального развития……………………………………………………..25

1.5. Профессиональное самоопределение, профессиональная

идентичность и профессиональная Я-концепция студента…………………….28

1.6. Профессиональная мотивация……………………………………………….32

1.7. Проектирование профессионального развития – подходы

и результаты современных исследований………………………………………..34

ГЛАВА 2. Организация и методы исследования………………………………...47

2.1. Описание выборки…………………………………………………………….47

2.2. Структура работы……………………………………………………………...47

2.3. Организация исследования……………………………………………………47

2.4. Методы исследования, описание методик и

методы статистической обработки данных………………………………………48

ГЛАВА 3. Анализ и интерпретация результатов исследования………………...65

3.1. Анализ сравнения средних двух независимых выборок обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия») по критерию U-Манна-Уитни……………………65

3.2. Корреляционный анализ двух независимых выборок обучающихся

в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» (r-Спирмена)…………………………………….77

3.3 Простая линейная регрессия и множественный регрессионный анализ двух независимых выборок обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре

по направлению «Философия»……………………………………………………90

ВЫВОДЫ………………………………………………………………………….110

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………………………113

Библиография……………………………………………………………………...116

Приложение………………………………………………………………………..123

**АННОТАЦИЯ**

Исследование посвящено изучению взаимосвязи проектирования профессионального развития и личностных характеристик у студентов гуманитарного профиля; сравнению уровня подготовленности профессиональных проектов у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия».

В исследовании приняли участие 66 человек, студенты магистратуры, обучающиеся по направлениям «Психология» и «Философия».

С помощью методик изучались: мотивационный профиль, осознание целей и смысла жизни, динамика изменения ценностей, степень выраженности личностных качеств, отношение к временному континууму, уровень подготовленности проекта профессионального развития.

Статистическая обработка результатов проводилась на основании сравнительного анализа (U-Манна-Уитни), корреляционного анализа (r-Спирмена) и множественного регрессионного анализа.

В результате исследования были получены сравнительные данные об уровне подготовленности профессионального проекта у студентов; изучены личностные характеристики, влияющие на организацию проектирования профессионального развития, исследованы особенности проектирования профессионального будущего. Гипотеза о том, что уровень подготовленности проекта профессионального развития у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» выше, чем у обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» была частично подтверждена.

**Ключевые слова**: проект профессионального развития, характеристики личности, профессиональная направленность, профессиональная идентичность.

**ABSTRACT**

This research is focused on the interdependence between the designing of professional development and personal characteristics of human science-oriented students. Also the research is dedicated to the comparison of professional projects’ preparedness levels between the students pursuing master’s degree in «Psychology» and their counterparts studying «Philosophy».

Several methods and surveys were used to study: individual combination of the most actual professional needs; awareness of goals and the meaning of one’s life; influence of the surrounding environment on the personal values’ change dynamics; manifestation of personal qualities degree; personal attitude towards the time continuum; preparedness of the professional development project.

The mathematical and statistical processing of the results was based on comparative analysis (Kolmogorov–Smirnov test, Mann — Whitney U-test) of two independent samples, Spearman's rank correlation analysis and multivariate analysis of variance.

As a result of research, the following data was obtained: comparative data about the levels of professional projects’ preparedness among students attending master programmes «Psychology» and «Philosophy»; personal characteristics that influence the design of professional development were studied; peculiarities of professional development designing were studied.

The identified correlations reflect the interdependence between personal characteristics and readiness of the professional development project. The hypothesis, that the level of professional projects’ preparedness among «Psychology» master students is higher than that among their counterparts studying «Philosophy», was partially confirmed.

**Key words:** professional development design, personal characteristics, professional character, professional identity.

**ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время в ВУЗах Российской Федерации есть факультеты, имеющие гуманитарную направленность, которые обучают по направлениям, не содержащим очевидную прикладную составляющую. В связи с этим у студентов, по окончании ВУЗа возникает проблема профессиональной реализации в рамках полученной специализации, и, как следствие, появляются трудности в осуществлении профессионального развития. Данные исследований последних лет на тему проектирования профессионального развития у студентов гуманитарного профиля показывают, что только 12-14% респондентов-студентов гуманитарных ВУЗов имеют четкие представления о цели своего обучения и сформированные профессиональные планы, которые они намерены осуществить после окончания учебы (Е.М. Кочнева, 2014; Ф.О. Семенова, 2014).

В исследовании психологической готовности к деятельности в XX-XXI веке выделяются два подхода: функциональный и личностный. Е. П. Ильин, Б. Ф. Ломов, Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин, М. Л. Марищук, Б. Л. Покровский и др. рассматривают готовность на функциональном уровне и определяют ее как особое, длительное или кратковременное активно-действенное состояние.

Н. Д. Левитов, А. А. Смирнов, В. А. Моляко, М. А. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др. считают, что рассматривать психологическую готовность к деятельности необходимо на личностном уровне – как интегральное личностное образование, включающее в себя различные компоненты.

Проблема проектирования профессионального развития, как значимой составляющей психологической готовности к профессиональной деятельности широко изучается в двух направлениях:

– изучается профессиональная перспектива как необходимая предпосылка профессионального становления личности (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Д.А. Леонтьев, Н.С. Пряжников и др.);

– исследуются структурные компоненты жизненной и профессиональной перспективы (И.А. Ральникова, Л.С. Самсоненко, Н.И. Федотова и др.).

Также современные исследователи изучили проблему проектирования

профессионального развития студентами с точки зрения *факторов*, *влияющих на построение профессиональной перспективы* (Е.М. Кочнева, Е.К. Орлова, 2014), с точки зрения *проблем неопределенности цели* профессионального образования – специальность не является основой трудовой занятости по причине нестабильности социально-политических, экономических, правовых, технологических и других ситуаций (Е.М. Кочнева, 2011; Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, 2013); с точки зрения *отношения* студентов *к построению профессиональной карьеры* – авторы изучили шаги, которые выделяют студенты для построения своей карьеры и их процентное соотношение (Е.М. Громова, Д.И. Беркутова, Т. А. Горшкова, 2013); с точки зрения *психологических особенностей процесса профессионализации* (Ф.О. Семенова, 2014); с точки зрения *особенностей представления о карьере* (С.Ю. Жданова, 2011); и с точки зрения *ценностей личности* (Е.М. Громова, Д.И. Беркутова, Т. А. Горшкова, 2013). Испытуемыми, в рамках этих исследований, являлись студенты гуманитарного профиля, имеющие прикладную форму образования – студенты юридического и экономического факультетов, учащиеся педагогических ВУЗов и студенты психологических факультетов. Исследований, представленных в научной литературе и изучающих проектирование профессионального развития, с приглашенными в качестве респондентов студентами философских факультетов, как факультетов в большинстве своем не имеющих прикладной формы образования, кроме научно-преподавательской деятельности, обнаружено не было.

**Гипотеза:**

Уровень подготовленности проекта профессионального развития у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» выше, чем у обучающихся в магистратуре по направлению «Философия». Это связано с тем, подготовка будущих психологов имеет прикладную направленность, а подготовка будущих философов очевидной прикладной направленности не имеет.

Тем не менее, большее значение в степени подготовленности проекта профессионального развития имеют личностные характеристики, нежели направление образования.

**Цель:** изучение взаимосвязи проектирования профессионального развития и личностных характеристик у студентов гуманитарного профиля; сравнение степени подготовленности профессиональных проектов у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия».

**Задачи:**

1. Изучить на основании материалов научной литературы имеющиеся данные по проблеме формирования проекта профессионального развития и личностных характеристик с ней связанных.

2. Выявить количественное соотношение студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия» на предмет сознательного формирования проекта профессионального развития.

3. Исследовать и сопоставить уровень подготовленности профессионального проекта у студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия».

4. Изучить и сравнить личностные характеристики, влияющие на организацию проектирования профессионального развития у студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия».

5. Раскрыть особенности проектирования профессионального будущего у студентов.

**Объект:** образ профессионального будущего у студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Философия».

**Предмет:** взаимосвязь проектирования профессионального развития и личностных характеристик у студентов у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Философия».

**Методики:**

1. «Мотивационный профиль», Ш. Ричи, П. Мартин, адаптация Е.А. Климовой.

2. «Тест смысложизненные ориентации», Д. Крамбо, Л. Махолика, адаптация Д.А. Леонтьева.

3. «Методика изучения ценностей личности», Ш. Шварц, адаптация Карандашева В.Н.

4. BIG 5 – пятифакторный опросник личности, Р. МакКрае, П. Коста, адаптация А.Г. Грецова.

5. ZTPI для диагностики временной перспективы, Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой.

6. Анкета исследователя: измерения уровня сформированности проекта профессионального развития.

**Актуальность исследования:** состоит в том, что настоящее исследование измеряет уровень проекта профессионального развития у обучающихся по направлению, не содержащему очевидной прикладной составляющей, в связи с чем, у выпускников возникает проблема в осуществлении профессиональной реализации в рамках полученной специализации.

**Теоретическая значимость*:*** выявлена связь личностных особенностей с уровнем подготовленности проекта профессионального развития у студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и у студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Философия».

**Практическая значимость:** выявлен уровень сформированности профессионального проекта у студентов гуманитарного профиля, а также выявлена связь построения проекта профессионального развития с личностными характеристикам; полученные данные могут быть учтены научно-педагогическими работниками в условиях высшего образования при составлении и реализации рабочих программ учебных дисциплин, а также в воспитательной работе со студентами.

**ГЛАВА 1: Проектирование профессионального развития – подходы и результаты современных исследований: обзор литературы.**

* 1. **Теоретические предпосылки исследований проектирования личностного развития в основных персонологических концепциях.**

В исследовании изучается личностная обусловленность профессионального развития, в связи с этим мы хотели бы рассмотреть теории личности, которые рассказывают о том, что создает мотивацию личности к развитию в целом. Первой теорией развития личности является концепция психоанализа, которая гласит, что источником развития личности являются биологические факторы – инстинкты и влечения. Структура личности по Фрейду состоит из трех структурных элементов: «Оно» («Ид», нем. Das es), «Я» («Эго», нем. Ego) и «Сверх-Я» («Супер-Эго», нем. Das Über-Ich). «Оно», с точки зрения этой концепции, обозначает неосознаваемую силу, которая управляет поступками человека и служит основой для двух других проявлений личности. «Я» олицетворяет разум человека и является, собственно, проявленной и осознаваемой им самим и окружающими личностью человека. «Я» осуществляет функцию контроля над всеми психическими процессами индивидуума и поддерживает взаимосвязь между побуждающими инстинктами и совершаемыми действиями. «Сверх-Я» является психической инстанцией, которая отвечает за духовный аспект развития и стремится уравновесить влияние «Оно», выступает в качестве внутреннего голоса совести и включает в себя рефлексию, идеалы, авторитеты и т. д (цит. по: З. Фрейд, 2015). Изначально, движущей силой в развитии личности является бессознательное («Оно»). З. Фрейд считал, что биологическая энергия непредсказуема, и может направляться как на разрушение, так и на продолжение рода. Среда, в которой вырос человек (неосознаваемое влияние родителей), имеет основное значение в развитии личности ребенка.

Последователь З. Фрейда, а впоследствии автор концепции аналитической психологи, К. Г. Юнг выделил в структуре личности несколько уровней бессознательного: индивидуальное (хранилище подавленных или вытесненных из сознания мыслей, чувств, воспоминаний), семейное, групповое, национальное, расовое и коллективное бессознательное (память поколений), последнее включает в себя универсальные для всех времён и культур архетипы (цит. по: Юнг К. Г., 2005). К.Г. Юнг считал, личность не может быть полностью детерминирована собственным опытом, обучением и воздействием окружающей среды. Этим его концепция отличается от психоанализа. Он считал, что окружающая среда не создает личность, а только выявляет то, что было заложено в индивиде от рождения.

Еще один последователь З. Фрейда, и создатель концепции индивидуальной теории личности, А. Адлер считал, что влияние на поведение и поступки людей оказывает их чувство неполноценности, а не врожденные инстинкты. А. Адлер на начальном этапе создания своей концепции полагал, что людьми движет жажда власти, и именно она компенсирует чувство неполноценности. В более поздний период своей жизни и развития концепции, А. Адлер склонился к тому, что людьми движет врожденный социальный интерес, который заставляет подчинять собственные выгоды индивида общему благу. Социальный интерес пришел на смену эгоистическому. Одним их фундаментальных понятий этой теории личности является жизненный стиль. Жизненный стиль по Адлеру это системное основание функционирования личности и ведущий идеографический принцип, который объясняет уникальность человека. Каждый человек имеет свой жизненный стиль, и у каждого он уникален. Жизненный стиль также направлен на компенсацию конкретной неполноценности личности (цит. по: Адлер А., 2002). В настоящем исследовании будут выявлены особенности жизненного стиля респондентов для выяснения их мотивации к проектированию образа профессионального будущего и выявления тенденций личностных характеристик, которые способствуют организации этого проекта.

По мнению представителей поведенческой концепции личности (Б. Скинер, А. Бандура, Дж. Роттер, Р. Фрейджер) основным источником развития личности является среда. Личность, в рамках этой концепции, понимаемся как продукт и результат научения. Процедура личностного развития описывается в теории оперантного подкрепления. Ключевым концептом системы является принцип подкрепления. Б. Скиннер полагал, что к пониманию личности можно прийти с помощью экспериментального изучения развития поведения человека во взаимодействии со средой.

Экзистенциальная психология предлагает гуманистическую теорию личности (К. Роджерс, А. Маслоу), которая считает, что человек изначально способен к личностному росту и самосовершенствованию. Движущей силой развития выступает актуализация своих возможностей, которой обладает каждый человек с момента своего рождения. Впоследствии были выделены четыре «данности» существования, неизбежность столкновение с которыми обуславливает личностный рост человека: смерть, свобода действий, экзистенциальное одиночество и отсутствие смысла жизни (И. Ялом, 2015).

По мнению представителей субъектно-деятельностного подхода источником развития личности является деятельность (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К. К. Платонов, В. Н. Мясищев, А. Г. Асмолов и др.). А.Н. Леонтьев определяет деятельность как сложную динамическую систему взаимодействия субъекта с миром, под влиянием которой формируются свойства личности. Согласно А.Н. Леонтьеву человек становится личностью тогда, когда обретает себя в деятельности (Леонтьев А. Н., 1977). Действие личности становится поступком, не только тогда, когда оно начинает регулироваться общественными отношениями к действующему субъекту, но когда оно осознается самим субъектом как общественный акт, выражающий отношение к другим людям. Поступок – это не только проявление личности, но и социальное явление, так как он всегда каким-либо образом влияет на людей, окружающих эту личность.

Основная идея деятельностного подхода состоит в том, что процесс учения возможен только через деятельность по освоению знаний.

Получение знаний и развитие личности в соответствии с данным подходом происходит в осуществлении деятельности, то есть в процессе собственной активности.Любая активность личности исходит из ее потребностей, а также внешних и внутренних мотивов. Обучение эффективно в том случае, если в обучающий процесс включены внутренние познавательные мотивы.Последние возникают при условии, что цель деятельности является личностно-значимой для человека.Для возникновения значимой цели деятельностный подход предлагает проблемное задание, для решения которого необходимо найти новый способ действий, а затем, согласно этому способу, осуществить какую-либо операцию или цепь операций для получения результата. В настоящее время существуют и другие активные методы обучения – проблемные лекции, обсуждения, ролевые и деловые игры, решение кейсов и другие. Основная цель использования субъектно-деятельностного подхода в обучении это формирование самостоятельности и непрерывности саморазвития человека.Процесс обучения заключается в активном приобретении знаний, накоплении опыта и умений применять полученное на практике.Можно сделать вывод, что деятельностный подход в обучении заключен в совместной деятельности преподавателя и обучающихся, направленной на самореализацию ученика и развитие его личностных качеств. В рамках современного образовательного процесса результатом обучения становится набор компетенций, владение которыми определяет готовность выпускника вуза к осуществлению профессиональной деятельности.Таким образом, можно сказать, что становление человека как личности и как успешного специалиста возможно только в осознанном целенаправленном действии. С. Л. Рубинштейн писал об этом следующим образом: «Субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется. Тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» (цит. по: Рубинштейн С. Л., 1973, с. 106).

* 1. **Роль субъектной позиция личности в формировании проекта профессионального развития.**

Проектирование собственного профессионального развития студентом не возможно без наличия сформированной субъектной позиции. Место человека в социальной жизни, заданное обстоятельствами рождения или сложившейся жизненной ситуацией, представляет объектную позицию. Субъектной позиция становится в том случае, если место в социальной жизни выбрано или найдено по собственной воле и осознанному выбору самого человека. В этом случае говорят о выборе субъектом позиции в жизни, о его индивидуально-личностном и профессиональном самоопределении. Следующее определение термина «субъектная позиция» дает в своем исследовании Гаранина Р.М.: «Формирование субъектной позиции – целостный, динамичный процесс развития и саморазвития обучающегося, направленный на раскрытие его личностных качеств и свойств, самодетерминацию его личности в образовательном и профессиональном пространстве» (Гаранина Р.М, 2017, стр. 61). С. Л. Рубинштейн писал, что только активная субъектная позиция по отношению к окружающему миру позволяет человеку быть личностью (С. Л. Рубинштейн, 2003). Основатели «московской» и «ленинградской» школ психологии А. Н. Леонтьев и Б. Г. Ананьев также развивали положение о связи субъектной позиции с формированием личности. А. Н. Леонтьев, как основатель теории деятельности, считал, что субъектная позиция является основной предпосылкой и условием развития личности (А.Н. Леонтьев, 1977). Б. Г. Ананьев, как создатель системной модели человекознания, дополнил понятие «позиция личности» понятием «статус личности», основой которого является деятельностная функция личности в социальной структуре. Любая деятельность человека осуществляется в соответствии с его ролевой установкой в определенной системе отношений и в конкретной ситуации (Б.Г. Ананьев, 2010). В рамках субъектного подхода человек на всех этапах образования и социализации выступает в качестве самоорганизующегося субъекта учебной и профессиональной деятельности. Феномен «субъектная позиция» интересовал многих отечественных исследователей. В.Н. Мясищев разработал психологическую концепцию субъективных отношений личности. «Психологически отношения человека в развитом виде представляют интегральную систему избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории его развития и внутренне определяющую его действия и переживания. … Если действовать может рука, воспринимать - глаз, то относится к чему-либо человек как личность, как субъект в целом» (В.Н. Мясищев, 1957, с. 143). А. В. Брушлинский исследовал социальную активность человека и становление его субъектности в обществе, Е. В. Бондаревская изучала анализ структуры субъектной позиции (Е.В. Бондаревская, 1999), А. М. Трещев разобрал аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты субъектной позиции, а В.А. Петровский занимался выявлением самой сущности феномена субъектности (А.В. Брушлинский, 2003; Е.В. Бондаревская, 1999; А.М. Трещев, 2000), В.А. Петровский, 1993). Следующие авторы целенаправленно изучали субъектную позицию студентов как будущих специалистов в различных психологических аспектах: Г.И. Аксенова – особенности формирования субъектной позиции студентов (Г.И. Аксенова, 1998); Ю.Л. Блинова – психолого-акмеологическое сопровождение субъектной позиции будущего специалиста (Блинова Ю.Л., 2010), В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – становление субъектной позиции будущих специалистов (Слободчиков В.И., Исаев Е.И, 2000). Подводя итог, научных мнений исследователей, можно прийти к выводу, что профессиональное развитие будет успешным в том случае, когда выбор будущей профессии делается осознанно, ответственно, и основывается на рефлексии собственных способностей, интересов и целей. Профессиональный выбор, совершающийся исходя из данной позиции, согласуется с категорией субъекта, который отражает качества активности личности: способность к деятельности, самоопределению и развитию. И.С. Лабынцева выделяет три главные составляющие субъектной позиции профессионального выбора: «…активное ответственное отношение человека к выбору профессии как к определению своего жизненного пути, детерминированное нахождением оптимального баланса между собственными ценностями, целями, интересами, способностями и характеристиками, возможностями, требованиями профессии можно определить как позицию субъекта профессионального выбора, которая предполагает:

- уверенность в совершенном профессиональном выборе;

- наличие намерений в отношении будущей работы в избранной профессиональной сфере;

- высокую оценку соответствия будущей профессии собственным способностям, интересам, ожиданиям, жизненным целям» (цит. по: Лабынцева И.С., 2012, стр. 227). Таким образом, субъектная позиция личности является одной из главных составляющих, влияющих на построение проекта профессионального будущего на этапе учебы.

**1.3 Понятие профессиональной направленности в контексте основных характеристик личности.**

Проблему характеристик личности исследовали А.Ф. Лазурский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.Ф Ломов и др. А.Ф. Лазурский разработал характерологию – психологическую концепцию индивидуальных различий. Он одним их первых начал проводить исследование личности в естественных условиях деятельности респондента. В концепции А.Ф. Лазурского впервые было выдвинуто положение об отношениях личности как ее ядра. Идея отношений личности стала отправной точкой для многих отечественных психологов, прежде всего представителей ленинградской школы. Исторически взгляды А. Ф. Лазурского на природу и структуру личности сформировались под воздействием идей В. М. Бехтерева.

Основная задача личности по мысли А.Ф. Лазурского – это адаптация к окружающей среде, которая понимается в широком смысле этого слова – природа, вещи, люди, человеческие взаимоотношения, идеи, эстетические, моральные, религиозные ценности и т.д. Степень активности приспособления личности к окружающей среде может быть разной, в связи с этим автор выводит три психических уровнях – низший, средний и высший. Эти уровни отражают процесс психического развития человека.

А. Ф. Лазурский построил эвристическую типологию, ставшую основой последующих эмпирических исследований. На низшем уровне психического развития (эндопсихика) он выделил следующие психофизиологические функции: рассудочные, аффективные – «подвижные», «чувственные», «мечтатели» и активные – энергичные, покорно-деятельные и упрямые. На среднем уровне психического развития, деление шло по психосоциальным комплексам, соответствующим эндо- и экзопсихики. Кроме того, все чистые типы среднего уровня А. Ф. Лазурский разбил на две большие группы, в зависимости от преобладания в них отвлеченно-идеалистических или практически-реалистических тенденций: непрактичные, теоретики-реалисты – ученые, художники, религиозные созерцатели и практики-реалисты –альтруисты, общественники, властные, хозяйственники. На высшем уровне психического развития благодаря духовному богатству, сознательности, координации душевных переживаний экзопсихика достигает наивысшего развития, а эндопсихика составляет ее естественную подоснову. Поэтому деление идет по экзопсхическим категориям, точнее, по важнейшим общечеловеческим идеалам и их характерологическим разновидностям. Наиважнейшими среди них, по мнению А. Ф. Лазурского, являются: альтруизм, знание, красота, религия, общество, внешняя деятельность, система, власть. Таким образом, с помощью разработанной эвристической типологии, концепция А.Ф. Лазурского объясняет успехи личности в организации своего профессионального жизненного пути (цит. по: Лазурский А.Ф., 2018).

В рамках настоящего исследования актуален вопрос формирования профессиональной направленности студентов. Термин «направленность» в психологическую науку ввел В. Штерн. Он рассматривал это понятие как склонность к какой-либо деятельности. С. Л. Рубинштейн проблему направленности личности трактует следующим образом: «...это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами» (Рубинштейн С.Л., 2016, стр. 519). Он выявил в направленности личности два связанных между собой аспекта: предметное содержание, так как направленность всегда направлена на определенный предмет, и напряжение, при этом возникающее. Можно сказать, что направленность личности, по С. Л. Рубинштейну, составляет систему побуждений или мотивов, определяющих ее деятельность. В структуру направленности автор включил потребности, интересы, идеалы, которые рассматриваются как различные стороны единой направленности личности, выступающей в качестве мотивации ее деятельности.

В. Н. Мясищев, создатель теории отношений, под направленностью личности понимает отношение личности к предметам внешнего мира, людям, деятельности и к себе самой. Отношения по В.Н. Мясищеву это свойства, характеризующие направленность личности. К понятию «направленность» автор относит мотивы, интересы, цели, мировоззрение, убеждения, идеалы (Мясищев В.Н., 1957).

Б. Г. Ананьев определял «направленность» как свойство личности, в основе которого лежат ценностные ориентации, динамические отношения и мотивы поведения (Ананьев Б.Г., 2010). В. Г. Леонтьев охарактеризовал направленность личности «…как сложное психическое образование, отражающее устойчивую взаимосвязь инициатора с целью и обеспечивающее регуляцию поведения и деятельности человека» (Леонтьев В.Г., 1982, стр. 9). Общая направленность личности понимается автором как системообразующий фактор деятельности личности, а потребности, убеждения, идеалы, мотивы могут выступать в качестве инициатора деятельности.

В настоящем исследовании определение термина «личность» будет даваться в рамках ее эффективности взаимодействия с окружающей средой, так как цель настоящей выпускной квалификационной работы состоит в изучении взаимосвязи проектирования профессионального развития и личностных характеристик, что предполагает выяснение факта влияния личностных характеристик человека на реализацию профессионального проектирования своей карьеры в ситуации, когда специальность не является основой трудовой занятости (Э.Ф. Зеер, 2013) и профессиональное будущее не определяется извне государством или какими-либо организациями.

Изучая структуру личности, отечественные исследователи выделяют направленность в отдельный блок или подструктуру личности. Направленность является одной из основных характеристик личности, и понимается в психологии как: динамическая тенденция (С.Л. Рубинштейн), доминирующее отношение (В.Н. Мясищев), основная жизненная направленность (Б.Г. Ананьев), смыслообразующий мотив (А.Н. Леонтьев), системообразующее свойство личности (Б.Ф. Ломов).

Профессиональная направленность личности является особым видом общей направленности личности, входит в ее структуру и представляет собой систему доминирующих профессиональных потребностей и мотивов, ценностных ориентаций. Реализуется профессиональная направленность личности в профессиональных представлениях, установках, намерениях, целях и активной деятельности по их достижении (Полещук Ю.А., 2001).В отечественной и зарубежной психологии сложился ряд теоретических подходов к проблеме изучения и формирования профессиональной направленности личности. Западные исследователи, такие как Ш. Бюллер, Д. Голланд, А. Маслоу, А. Ро, Д. Сьюпер, формируют теории профессионального развития на основе уже сложившихся теорий личности. Отличительной стороной зарубежных концепций является то, что формирование профессиональной направленности рассматривается во взаимодействии с целостным развитием личности.

В рамках отечественного интегративного подхода профессиональная направленность личности в исследовании комплексного профессионального развития, становления карьеры и личности специалиста, рассматривается как проекция общей направленности личности на мир профессий, а также считается относительно самостоятельной личностной характеристикой, связанной с профессиональным самоопределением.

Рассматривая профессиональную направленность, А.Г. Ковалев отмечает, что истинная профессиональная направленность содержит в себе такие элементы, как ответственность и интерес к делу. Интерес в данном случае может быть как прямым – интерес к самой деятельности, так и опосредованным – интерес к результатам труда. Склонность, как одна из форм проявления способности к опосредованной деятельности, была предложена автором для включения в структуру профессиональной направленности (Ковалев А.Г., 1971).

М.Х. Титма разделил профессиональные ценности на две группы – содержательные и результативные. При выборе профессии результативные ценности рассматриваются как возможность самоутверждения. К этим ценностям могут быть отнесены следующие мотивы: стремление к реализации, престиж профессии, общественное признание, активная социальная позиция и материальные ценности. Содержательную сторону деятельности можно представить через интерес к ее процессу. Содержательные ценности реализуются в стремлении к повышению компетенций и получению новых знаний (Титма М.Х., 1975).

П.А. Шавир ввел в структуру профессиональной направленности следующие компоненты: профессиональные интересы и склонности; общественную значимости профессии; потребности человека, актуализированные в профессиональной деятельности; мотивы, выражающие особенности самосознания человека в условиях профессиональной деятельности, а также мотивы, выражающие заинтересованность человека во внешних атрибутах профессии (Шавир П.А., 1981).

Интерес к понятию профессиональной направленности особенно заметно стал возрастать в нашей стране в 90-е годы XX века. Это было связано с переменами в политической и экономической сфере – у жителей советского пост-пространства возникли трудности с реализацией своей профессиональной направленности в деятельности. В связи с актуальностью этой темы появилось большое количество исследований.

По мнению исследователей М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, профессиональная направленность выражает не только положительное отношение к профессии, но предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения и взгляды. Правильно определенная профессиональная направленность является конгруэнтной основным целям и задачам выбранной профессии (Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.,1993).

А.П. Сейтешев разложил понятие профессиональной направленности личности на три компонента и рассматривал в качестве них понимание предметного содержания профессии, мировоззрение и динамические свойства психических процессов и состояний, составляющих природу направленности (Сейтешев А.П., 1990).

Ч.А. Шакеева предположила, что профессиональная направленность может быть связана с ценностными ориентациями личности. Ценностные ориентации, с одной стороны, выступают связующим звеном между обществом и субъектом, и, с другой стороны, являются регулирующим фактором поведения личности. В соответствии с усвоенной ценностной ориентацией личность осуществляет выбор определенных социальных установок: в качестве целей или мотивов конкретной, в частности, профессиональной деятельности в связи с особенностями конкретных ситуаций. Таким образом, в ходе развития личности психологическое содержание ценностных ориентаций становится тесно взаимосвязано с мотивационно-потребностной сферой. Автор подчеркивает, что ценностные ориентации неадекватны мотивам. Они в основном обусловливают формирование мотивов ценностного выбора. В связи с этим исследователь предполагает, что изучив структуру ценностных ориентаций можно раскрыть личные и профессиональные ценности человека (Шакеева Ч.А., 1998).

При подборе методик настоящего исследования, мы учли предположение автора Ч.А. Шакеевой и включили в общий набор методику для измерения смысложизненных ориентаций личности, методику для изучения ценностей личности, изучающую ценности как руководящие принципы и как профиль личности, а также методику, исследующую мотивационный профиль личности, для измерения профессионально-ценностных ориентиров.

Отечественные авторы, изучая профессиональную направленность, также говорят об этапах профессионализации личности. А.В. Маслов полагает что процесс становления молодого специалиста проходит следующие социально-психологические стадии: выбор профессии и ее узкой специализации – на этапе школьного обучения, обретение социального и социально-психологического статуса профессионала – на этапе обучения в ВУЗе и осознание себя как члена определенной социально-общественной группы – на этапе профессиональной адаптации (Маслов А.В., 1998).

Т.Б. Курбацкая, изучая профессиональную направленность студентов вуза, выделяет следующие этапы профессионализации личности: абитуриентский; адаптационный студенческий (1 курс, после двух месяцев обучения); студенческий (2–4 курсы); студенческо-профессиональный (окончание вуза и выбор места работы). Подобная классификация конкретизирует основные вехи становления профессиональной направленности личности на этапе учебы и представляет этот процесс как единой целое (Курбацкая Т.Б., 1997).

Успешность развития профессиональной направленности зависит от места, которое она занимает в структуре общей направленности личности, от расстановки профессиональных приоритетов личности, от адекватных мотивов, профессиональных потребностей и ценностных ориентаций, также большое значение имеет осознанность и обоснованность выбора профессионального пути и сформированность профессиональных представлений. В качестве критериев профессиональной направленности автор С.Е. Залесская выделяет степень выраженности и мотивацию основных и второстепенных профессиональных намерений, сочетание познавательных и профессиональных интересов, сформированность профессиональных и нравственных идеалов, жизненных и профессиональных ценностных представлений, выраженность профессиональных потребностей (Залесская С.Е., 1990). Профессиональная направленность выступает одним из показателей зрелости личности, в связи с чем, особое значение приобретает необходимость изучения и формирования ее именно на этапе начальной профессионализации и подготовки к профессии. Исследования профессиональной направленности актуальны как для студентов и выпускников ВУЗов, так и для абитуриентов и школьников старших классов, проходящих профориентацию.

Современные авторы характеризуют направленность личности, как устремленность человека на реализацию своих знаний и способностей в области избранной профессии. Как и авторы периода СССР, они полагают, что в ней отражаются положительное отношение к профессии, склонность, интерес к ней, желание удовлетворять свои материальные и духовные потребности, занимаясь деятельностью в данной области (Зеер Э.Ф, 2003, Мялик Н.П., 2008).

В настоящем исследовании нас интересует, какие факторы влияют на эффективное управление процессом развития профессиональной направленности студентов в ВУЗе. Подводя общий итог по исследованиям авторов разных временных эпох (советского периода и настоящего времени) можно сказать, что оно обеспечивается факторами, связанными с организацией учебного процесса, организацией учебно-производственной практики; отношениями будущего специалиста с другими участниками учебно-воспитательного процесса. Формирование и развитие профессиональной направленности, особенно на этапе подготовки к профессии – учеба в ВУЗе – позволяет не допустить тяжелого и затяжного кризиса профессиональной идентичности. Выпускников необходимо подготовить к вхождению в профессиональную деятельность и не допустить позднего формирования профессиональной идентичности или пребывания ее в диффузном состоянии, не смотря на то, что нормативные временные рамки прохождения кризиса идентичности прошли.

**1.4. Влияние компетентностного подхода на проектирование профессионального развития.**

Компетентностный подход реализует деятельностную теорию развития личности и в настоящее время занимает лидирующие позиции в высшей школе. Принципы компетентностного подхода схожи с принципами деятельностного подхода – развитие способности к самостоятельности, на основе развития опыта; в содержание обучения входят действия, которые соотносятся с получаемыми навыками; создаются специальные условия для формирования опыта. О специфике компетентностного подхода пишут в своих научных трудах такие известные авторы, как Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, И.Б. Хасан, С.Е. Шишов, Е.В. Величко. Ключевым термином этого подхода является «компетенция». Следующее определение термина «компетенция» дает Э.Ф. Зеер: «…обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность» (Зеер Э. Ф., 2005, с. 23). И. А. Зимняя представляет компетенции как некоторые внутренние, потенциальные знания, представления, системы ценностей, которые впоследствии проявляются в компетентности человека (Зимняя И. А., 2006). В. Д. Шадриков дает следующую формулировку компетенции: «…компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться.

В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций» (Шадриков В. Д., 2006, с. 15-16). Б. И. Хасан разводит смысловые значения двух понятий и выводит определение, которое гласит, что компетенции являются целями, а компетентности – результатами, в связи с этим мера их достижения будет являться показателем компетентности (Хасан Б. И., 2004). С. Е. Шишов и И. В. Агапов акцентируют внимание на том, что компетенция – это возможность установления связей между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти процедуру, подходящую для решения проблемы (Шишов С. Е., 2002). Е. В. Величко и С. А. Минюрова характеризуют понятие компетентность как «…систему интеллектуального, морального и деятельностного состояний специалиста, отражающих уровень приобретенных знаний, навыков, опыта, информационной насыщенности и других свойств в широкой сфере профессиональной деятельности» (Величко Е. В., 2015, с. 17). Эти же авторы говорят о многофункциональности, многомерности, надпредметности этого понятия, а также о том, что оно основывается на индивидуальных свойствах личности и проявляется в поведении (Величко Е. В., 2015).

В представленных определениях акцентируется внимание на знаниях, умениях, навыках и на личностных качествах участников образовательного процесса. Общим в представленных позициях является понимание готовности к решению задач на основе полученных знаний и умений. Можно сделать вывод, что главная идея компетентностного подхода это формирование компетенций, обеспечивающих успешность в какой-либо деятельности. Она напрямую связана с необходимостью модернизации системы обучения, перехода от простой передаче знаний к активной учебно-познавательной деятельности. Таким образом, компетентностный подход основан на том, что учащийся в процессе обучения накапливает необходимый опыт для решения задач. Роль преподавателя состоит в организации образовательного процесса. Знания выступают основой деятельности, а компетенции являются своеобразным мобилизатором знаний, умений, навыков и опыта. Г. У. Матушанский и О. Р. Кудакова дают развернутое определение компетентностного подхода: «…это комплекс методологических, парадигмальных структурных компонентов, направленный на формирование компетентностей и компетенций, основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную подготовку профессионала-специалиста, характеризующегося адекватным представлением о профессиональной деятельности» (Матушанский Г. У., 2009, с. 41-42).

В настоящее время в рамках высшей школы при подготовке к будущей профессии деятельностный подход развит в теории контекстного обучения (Вербицкий А.А., 1991). Теория была разработана А. А. Вербицким и его научной школой. Согласно данному подходу, освоение предметной и социальной сторон профессии происходит в ходе последовательного включения студентов в учебную деятельность, содержащую активные и интерактивные методы обучения, которые моделируют элементы профессиональной деятельности в учебной ситуации. В рамках контекстного обучения предполагается самостоятельная работа студентов над решением учебной задачи, которая позволяет овладеть не только теоретическими понятиями, но и общими способами решения многих частных задач. Можно сказать, что таким образом формируются компетенции будущих профессионалов (Вербицкий А.А., 2010) .

На основании всего выше сказанного, можно сделать вывод, что только компетентностный подход в обучении может повлиять на продуктивное проектирование студентом своего профессионального будущего. Благодаря компетентностному подходу у обучающегося в достаточно краткие сроки (первые два курса ВУЗа) возникает реальное представление о выбранной профессии, а в течение всего срока обучения формируются компетенции, необходимые для успешной реализации в профессии. Получив компетентностную базу, обучающийся достаточно реалистично проектирует свое профессиональное будущее, эффективнее реализует полученный опыт на практике, и в связи с этим, возможно еще в процессе обучения, получает профессиональные результаты, независимые от учебной деятельности.

В современном мире компетентностный подход заложен во все учебные стандарты высшей школы. В процесс обучения студентов внедрены элементы компетентностного подхода (компетентности, компетенции, метакачества), с помощью наработок которых результаты обучащегося признаются значимыми и эффективными за пределами системы образования. Выпускник становится профессионалом и реализует свои знания в профессиональной деятельности. У студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» реализация полученных знаний происходит в следующих областях – психологическое консультирование, нейропсихологическое обследование, педагогическая квалиметрия, работа с психосоматическими заболеваниями, работа в школе: профориентация, коррекционные занятия, консультирование родителей и учителей, психологическое просвещение и т.д. В связи с тем, что у обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» компетентностный подход внедрен в процесс обучения, но образование не содержит очевидную прикладную составляющую, эмпирическая часть применяемого компетентностного подхода формирует у студентов только те умения и навыки, которые можно применить в научно-преподавательской деятельности.

**1.5. Профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность и профессиональная Я-концепция студента.**

Проблема профессиональной идентичности начала активно исследоваться в России с конца 90-х годов XX века такими исследователями, как Е.И. Головаха, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. Л.И. Абдуллина определяет профессиональное самоопределение как многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать с трех сторон: как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые она должна решить; как процесс принятия личностью решений, посредством которых индивид оптимизирует баланс своих предпочтений, склонностей и потребностей общества; как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность (Абдуллина Л.И., 2005).

Е. А. Климов охарактеризовал профессиональное самоопределение «…важным проявлением психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» (Климов Е.А., 2010, стр. 27). Автор выделяет два уровня профессионального самоопределения: гностический, на котором происходит перестройка сознания и самосознания и практический, который предполагает реальные изменения социального статуса человека. Самоопределение предполагает расширение своих изначальных возможностей, как способность человека выходить за рамки самого себя, а главное – уметь находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни.

Н.В. Самоукина предложила определить сущность профессионального самоопределения, как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой и осваиваемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения. Личность становится субъектом своего самоопределения в том случае, когда сам процесс поиска и формирования смысла на каждом этапе жизнедеятельности становится для нее важной задачей (Самоукина Н.В., 1999). Исследователи выделили несколько факторов, которые влияют на ход профессионального самоопределения студентов – это знания о профессиях и их востребованность, склонности личности, ее способности и здоровье; уровень притязаний и самооценка, мнение семьи, мнение сверстников, позиции профессионалов, личный профессиональный план (Климов Е.А., 2010). Таким образом, профессиональное самоопределение неразрывно связано с личностным самоопределением, и является его составной частью.

Ю.С. Коняхина характеризует профессиональное самоопределение как определение человеком себя относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев профессионализма. Профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, и продолжается на протяжении всей жизни, поскольку человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессионального выбора – в ходе профессионального обучения, при специализации, при определении путей повышения квалификации и творчества, при потере работоспособности или работы и т.д. Главной целью профессионального самоопределения выступает сформированная внутренняя готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (Коняхина Ю.С., 2009). Отечественные исследователи считают, что сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов в трудовой деятельности в конкретной культурно-исторической и социально-экономической ситуации, что в то же время говорит о наличии субъектной позиции у студента. Стадии профессионального самоопределения можно дифференцировать с помощью ведущей деятельности, освоение которой приводят к кардинальной перестройке личности современного студента. Психологическая организация личности студента, осваивающего профессиональную деятельность, теоретически однозначно отличается от психологической организации личности профессионала, в связи с чем, переход его с одного уровня на другой, более высокий, будет сопровождаться перестройкой личности (Коняхина Ю.С., 2009). Профессиональное самоопределение состоит из нескольких компонентов: ценностно-мотивационной сферы, способностей, самосознания, черт личности. Э. Ф. Зеер и его коллеги выделяют совокупность мотивов, ценностных ориентаций и профессиональной позиции как одну из важнейших составляющих направленность личности (Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовников Н.О., 2005). Профессиональное самоопределение начинается в детском возрасте и проходит ряд этапов, из которых этап получения высшего образования является одним из главных, так как именно он обеспечивает два взаимообусловленных процесса: профессиональное обучение и развитие личности. На этом этапе человек должен стать автором проекта своего профессионального развития. В противном случае, самоопределение растягивается на годы и в ряде случаев оказывается незавершенным даже на выпускных курсах, когда студент продолжает оставаться в фазе оптации и не развивается как специалист (Акопов Г. В., Горбачева А. В.).

Для того чтобы самоопределение осуществилось на этапе получения высшего образования, у студента должна быть сформирована профессиональная идентичность – восприятие «образа Я как специалиста». Профессиональная Я-концепция может быть реальной и идеальной. В данном случае нас интересует реальная Я-концепция студентов. В структуре профессиональной самооценки А.А. Реан предлагает выделять два аспекта: операционально-деятельностный и личностный. Первый аспект самооценки связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в самооценке уровня сформированности умений и навыков и уровня профессиональной компетентности. Второй аспект профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа Я-профессионального. Вместе с тем А.А. Реан считает целесообразным выделять самооценку результата и самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого результата деятельности и отражает удовлетворенность достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой собственного профессионального потенциала, своих возможностей и отражает уверенность человека в собственных силах. По мнению исследователей низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального развития (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан).

Ю.С. Коняхина провела исследование профессиональной идентичности студентов первокурсников. Анализ полученных результатов показал следующее: Для 22 % первокурсников характерен статус неопределенного состояния профессиональной идентичности – у них отсутствуют прочные профессиональные цели и планы, недостаточно сформировано осознание важности выбора профессии. Статус навязанной профессиональной идентичности присущ 19 % первокурсников. Их профессиональное самоопределение формировалось, скорее всего, под воздействием внешних обстоятельств. Для 36 % из числа респондентов характерен статус моратория – кризиса выбора. Эти студенты размышляют о различных вариантах профессионального развития, и в обучении специальностям видят основу для дальнейших альтернативных выборов. У 23% респондентов профессиональная идентичность сформирована. Они осознанно делали профессиональный выбор, на этапе учебы выстраивают свое будущее, имеют сформированную систему знаний о себе, своих профессиональных и жизненных ценностях (Коняхина Ю.С., 2009). По данным исследования, можно сказать, что только четверть респондентов имеет сформированную профессиональную Я-концепцию и проектирует свое профессиональное развитие на этапе учебы в ВУЗе, а также реализует этот проект.

**1.6. Профессиональная мотивация.**

В сфере профессиональной мотивации, как и в сфере профессиональной направленности, одно из главных мест занимает положительное отношение к профессии. Этот мотив связан с конечными целями обучения, сутью которых является безболезненное эмоционально-личностное вхождение в профессию и спокойное переживание кризиса первого года работы. Эффективно сформированные на этапе обучения компетенции помогают повысить профессиональную мотивацию, в связи с тем, что выпускник не только получил знания, освоил умения и навыки, но и продуктивно опробовал их в ситуации отличной от учебной (например, профессиональная практика). Надо отметить, что по словам современных исследователей, положительное отношение к профессии определяет формирование других более частных мотивов, при условии, что оно сочетается с компетентным представлением о ней (А.А. Реан, 2017).

Данные научных исследований показывают, что динамика профессионального становления студента различна на этапах его обучения и зависит от мотивационной сферы личности – Е. П. Александров, С. В. Панина, Е. В. Корепанова, Ю. П. Поваренков, И. В. Кузнецова, Е. М. Шнейдер. Мотивационная сфера личности имеет свойство меняться в зависимости от жизненной ситуации человека. Кардинальные перемены в жизни или потеря интереса к предмету изучения, например, могут очень сильно изменить мотивационный профиль, а как следствие поменяется динамика профессионального становления.

Исследования А.А. Реана показали, что удовлетворенность профессией на выпускном этап, является наименьшей, при этом отношение к профессии остается положительным. Этот феномен связан с тем, что студенты-первокурсники часто удовлетворены не реальной, а гипотетической профессией – профессией в своем представлении, поэтому по мере формирования реального представления о будущей профессиональной деятельности, происходит некоторое снижение удовлетворенности профессией (А.А. Реан, 2017).

Современные исследователи выделяют три этапа развития мотивационно-ценностного отношения к профессии в ходе учебной деятельности: 1-2 курсы имеют стабильно высокие показатели учебных и профессиональных мотивов; 3 курс показывает снижение интенсивности всех мотивационных компонентов – познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью – это можно связать с «кризисом середины обучения в ВУЗе», когда студент в полной мере получил представление о выбранной профессии и пытается понять правильный профессиональный выбор он сделал или нет; 4-5 курсы показывают увеличение степени осознания и интеграции различных мотивов обучения (Шнейдер Е.М., 2009).

Н.В. Молчанова провела исследование сформированности мотивационной составляющей студентов-психологов. Проанализировав полученные результаты, исследователь выявила две линии профессионального развития в обучении. С одной стороны, при несформированности мотивационной сферы студентов личностно-профессиональное становление может реализоваться благодаря эмоционально-ценностному компоненту. Значимость того, что происходит с человеком в процессе обучения, его эмоциональное отношение к этому будут способствовать развитию необходимых для освоения профессии качеств. Условия обучения помогут осознанию своей индивидуальности, затем - пониманию ценности профессии и видению своей роли в будущей профессиональной области. В этом случае профессиональная траектория предполагает движение от особенностей личности к профессии. Эту динамику можно изобразить следующим образом: сначала осуществляется выражение себя в учебно-профессиональной деятельности, затем приходит понимание и раскрытие себя как личности и только затем происходит формирование видения себя в будущей профессии. С другой стороны, построение профессиональной траектории может опираться на активизацию когнитивного компонента, который преобладает у студентов с «внутренней» мотивацией. Эта группа нацелена на развитие специальных навыков и умений, а также проявление инициативы. Их познание и раскрытие себя как будущих специалистов происходит благодаря усвоению теоретических и практических знаний. В последствии, оно становится центральным звеном при построении своего профессионального пути. В данном случае путь индивидуального развития направлен от особенностей профессии к личности студента. Схематично этот процесс можно изобразить следующим образом: сначала происходит постижение и преобразование реальности согласно своим представлениям и способностям, в связи с этим происходит, по словам автора «самоизменение» личности, и только затем строится формирование представления о своей роли в будущей профессиональной деятельности (Н.В. Молчанова, 2012).

**1.7. Проектирование профессионального развития – подходы и результаты современных исследований.**

В настоящее время проблема широко исследуется в двух направлениях:

1. Изучается профессиональная перспектива как необходимая предпосылка профессионального становления личности такими известными авторами как Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Д.А. Леонтьев, Н.С. Пряжников и др.;

2. Исследуются структурные компоненты жизненной и профессиональной перспективы авторами И.А. Ральниковой, Л.С. Самсоненко, Н.И. Федотовой.

В исследовании психологической готовности к деятельности также выделяют два подхода: функциональный и личностный. Е. П. Ильин, Б. Ф. Ломов, Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин, М. Л. Марищук, Б. Л. Покровский и др. рассматривают готовность на функциональном уровне и определяют ее как особое, длительное или кратковременное активно-действенное состояние.

Н. Д. Левитов, А. А. Смирнов, В. А. Моляко, М. А. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др. считают, что рассматривать психологическую готовность к деятельности необходимо на личностном уровне – как интегральное личностное образование, включающее в себя различные компоненты.

Зеер Э.Ф., основываясь на целевой ориентации прогнозирования профессионального становления, выделил следующие подходы: логико-эволюционный, системно-динамический, проектный (проектно-ориентированный) и личностный. В рамках настоящего исследования проектирование профессионального будущего студентами рассматривается как ментальный проект, поэтому для исследования актуальны, в первую очередь, два последних подхода:

Проектный подход предусматривает реализацию прогнозирования отдельным человеком, организациями, предприятиями и общественными учреждениями. Проектный подход можно рассматривать как совокупность индивидуальных и коллективных проектов. Каждый проект прогнозирования профессионального становления от возникновения замысла до полного его завершения проходит этапы проектирования, выполнения программы, оценки реализованного проекта, определения его коррекции и выдвижения нового варианта профессионального становления.

Личностный подход предполагает признание главной движущей силой прогнозирования саму личность, ее потребность в саморазвитии и самоактуализации своего профессионально-психологического потенциала. Ориентация на будущее личности означает, что прогнозирование подчинено удовлетворению потребности личности в реализации, выполнении себя в профессиональной деятельности.

Для описания профессионального будущего в литературе используется ряд понятий, характеризующих результат этого описания:

а) «образ будущей профессиональной деятельности» (П. Б. Бондарев, Е. М. Кочнева);

б) «профессиональный жизненный план» (Е. А. Климов);

в) «личный профессиональный план» (Н. С. Пряжников);

г) «образ карьерного пути» (И. П. Лотова, Е. Г. Молл, И. А. Панкратова);

д) «идеалы профессиональной карьеры» (А. М. Шевелева);

е) «представления о профессиональной карьере» (Н. Л. Кирт);

ж) «профессиональная составляющая образа желаемого будущего» (В. Г. Немировский);

з) «профессиональная перспектива» (О. А. Алымова, Е. А. Ипполитова, С. Н. Макарова, И. А. Ральникова, В. Г. Семчук).

Результат описания профессионального будущего достигается посредством:

а) проектирования будущей профессиональной деятельности (П. Б. Бондарев, Е. М. Кочнева);

б) моделирования профессиональной карьеры (Я. А. Чернышов);

в) планирования карьеры (А. Ивашкин, А. Я. Кибанов, Е. Г. Молл, Э. Е. Толгурова, В. К. Шеповалов, V. Skorikov, F. W. Vondracek, J. D. Krumboltz).

Известные психологи полагали, что наличие личностной перспективы в сознании субъекта положительным образом сказывается на его психологическом благополучии, а соответственно, и на жизненном пути. А. Адлер писал, что жизненный план вселяет в индивида надежду на лучшее будущее и побуждает активно стремиться к нему. Ж. Нюттен, автор теории мотивации в целостной структуре поведения человека и теории временной перспективы личности, говорил о реалистичности перспективы будущего у человека как базовом условии его позитивного влияния на текущее поведение. К.А. Альбуханова-Славская заявляла, что жизненная перспектива выступает в качестве функции повышения жизненного потенциала личности, другими словами, дает оптимистичный взгляд на будущее. Е.А. Климов считал, что формирование жизненных планов личности есть важнейший аспект становления «Я».

По мнению авторов К. А. Абульхановой-Славской, Л. Франк человек на протяжении всей жизни может иметь несколько временных перспектив в зависимости от различных сфер жизнедеятельности, в том числе и профессиональных.

Понятие образа будущей профессиональной деятельности рассматривали многие современные исследователи. Особую значимость исследований в области формирования образа будущей профессиональной деятельности отмечает в своих работах Е.М. Борисова. Она пишет, что можно оптимизировать процесс формирования образа и сознательно управлять им, с помощью знаний определенных закономерностей, на основании которых формируется личность профессионала и с помощью выделения основных этапов данного процесса, его психологических характеристик, а также с помощью нахождения и описания важнейших факторов, положительно влияющих на процесс становления профессионала (Дремова Н.О., 2016). Современные исследователи убеждены, что в процессе обучения у студента должны формироваться не только профессиональные навыки, но и осознанное видение связи, присутствующей между характеристиками профессиональной деятельности и параметрами общественной и личной значимости человека как профессионала. З.А. Решетникова и В.Д. Шадриков пишут о важности четких представлений о конкретных компонентах будущей профессиональной деятельности студента (Воронцова А.А., 2013). Не менее важно наличие взаимодействия и взаимопроникновения знаний друг в друга, а именно появления возможности применять их комплексно. По мнению некоторых исследователей (Кирьякова, А.В., Ольховая, Т.А), расхождение профессиональных ожиданий студента с реальностью, происходит из-за того, что современный образовательный процесс не является целостным – каждая из наук преподается отдельно, изолированно, без наличия взаимосвязи (Дремова Н.О, 2016). Эта ситуация приводит к тому, что студент не может до конца сформировать и понять тот образ профессиональной деятельности, который ожидает его в реальности.

С.В. Зиброва рассматривает образ будущей профессиональной деятельности в виде внутреннего образования, которое имеет обобщенную характеристику и отражает формирование профессионального сознания студента с точки зрения субъективности и индивидуальности процесса, а также с точки зрения содержания определенной профессиональной деятельности. А.В. Запорожец широко трактует понятие образа будущей профессиональной деятельности, а именно включает в него конкретные, общие и абстрактные представления (Дремова Н.О., 2016). С.В. Горбатов и Б.Д. Лысков трактуют образ профессионального будущего как собственную систему представлений, имеющуюся у каждого человека. Видение собственного будущего является частью структуры личности и поэтому оно имеет весомое значение по отношению к процессам, которые связаны с выбором и принятием решений или с постановкой задач (С.Г. Заболотная, 2015).

Важным аспектом при изучении перспектив личности является выделение характеризующих их параметров. В качестве характеристик перспективы личности известные авторы выделяют следующие:

а) экстенсивность (протяженность, глубина), насыщенность, степень структурированности (Е. И. Головаха, Ж. Нюттен);

б) уровень реалистичности (Е. И. Головаха, Ж. Нюттен);

в) ценностная проекция будущего (что человек будет ценить в будущем) (М. Р. Гинзбург, Н. В. Хван);

г) эмоциональная окрашенность и аффективность (оптимизм-пессимизм) (Л. Ф. Алексеева, Т. Г. Бохан, Е. И. Головаха, М. Р. Гинзбург, С. А. Морева, В. С. Хомик, М. В. Шабаловская);

д) степень участия человека в своем будущем (рассчитывает на свои силы или на внешние обстоятельства) (М. Р. Гинзбург, В. С. Хомик);

е) согласованность (Е. И. Головаха).

Авторы Зеер, Э.Ф. и Сыманюк Э.Э. в статье « Ассиметричное профессиональное будущее современной молодежи» описали трудности, с которыми сталкиваются молодые люди при проектировании профессионального будущего в наше время. Профессиональное будущее молодежи в наши дни чревато непредсказуемостью, неопределенностью и, по мнению Зеера Э.Ф., отсутствием перспектив максимально реализовать себя в профессиональной жизни. Главная проблема кроется в неопределенности цели профессионального образования. В настоящее время полученная профессия, специальность не является основой трудовой занятости. Смена профессии становится нормой, что приводит к утрате профессиональной идентичности и обусловливает профессиональную депривацию. Это происходит в связи с нестабильностью социально-политических, экономических, правовых, технологических и других ситуаций. Из-за отсутствия стабильности происходят быстрые изменения условий жизни и труда людей, следствием чего становится неуверенность в профессиональном будущем, а также нарастает психическая напряженность.

В наши дни получаемая в высшей школе специальность оказывается невостребованной на рынке труда, до 80% выпускников не трудоустраиваются по полученной специальности. В условиях рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но и неоднократно менять профессию. Всего 20% занятого населения работает по полученной в базовом профессиональном образовании специальности, а 42% молодежи меняют свою профессию в первые два года. Таким образом, ситуация в стране порождает ассиметрию профессионального будущего – несовпадение желаемого и реального будущего. Эта проблема актуальна для всех специальностей, как гуманитарных, так и технических. Планирование профессионального будущего не может полностью уберечь человека от его ассмиметричного искажения, по причине быстро изменяющейся социально-экономической ситуации, но может предотвратить проблему путем своевременного выявления трудностей, закономерностей и нововведений. Э.Ф. Зеер видит решение проблемы в поиске отрасли психологии, которая изучает субъективное отражение человеком своего внутреннего мира и на его основе реализует жизнедеятельность и прогнозирует образы будущего. Этой областью может стать психологика.

Западные исследователи, решая собственную проблему проектирования профессионального развития, предложили подойти к вопросу со стороны современных технологий. В статье «E-Portafolio: a Metacognitive Activity to Develop Personal and Professional Life Plans for Students» описывается кризис современной образовательной парадигмы. Современные образовательные тенденции признают необходимость действовать в рамках гуманистической традиции, которая фокусируется на системе целостного образования. Технология предлагает внедрить в учебную деятельность метакогнтивные процессы для проектирования профессионального развития, такие как планирование деятельности (формирование плана, предвидение результата, анализ возможных ошибок), контроль деятельности, проверка результатов познавательной деятельности. Данная технология поможет студенту в разработке и осуществлении «сквозного» (метапредметного) учебного проекта, который в свою очередь даст возможность студенту реализовать накопленные теоретические знания на практике (Rubin, Silvia; Ruemler, Michelle, 2012).

Фактические результаты в области гуманитарной направленности у исследователей различны, но в целом неутешительны. В исследовании Семеновой Ф.О., в статье «Психологические особенности процесса профессионализации студентов в ВУЗе» участвовали студенты психологического и педагогического факультета, а так же факультета экономики и управления. Только 14 % студентов экспериментальной и контрольной групп обозначили четкие жизненные и профессиональные цели и ценности. Более половины опрошенных в контрольной и экспериментальной группах имели нечеткие, размытые цели и ценности. Анализ типа ценностных ориентаций показал, что 12 % студентов экспериментальной и 8 % студентов контрольной групп имеют непротиворечивые профессиональные ценности (Семенова Ф.О, 2014).

Исследователи Кочнева, Е.М, и Орлова Е.К. в работе «Факторы, влияющие на построение студентами профессиональной перспективы на этапе ВУЗовской подготовки» получили похожие количественные данные. Проведение исследования среди будущих педагогов-психологов выявило, что только 10-12% абитуриентов, осознают, «зачем и почему» они поступают в вуз, и только единицы из них видят результат своего пребывания в вузе. За последние годы мотивировки поступления в вуз практически не изменились: «получить диплом» (64%), «получить отсрочку от армии» (87% юношей), «погулять еще можно» (24%) и «получить образование» (только 12 %). Ответы на вопрос «Планируете ли вы по окончании вуза работать по специальности?» свидетельствуют о том, что только 20% респондентов определились в своем выборе и по окончании вуза планируют работать психологами; еще 23,6% считают профессию психолога весьма интересной и готовы попробовать свои силы; возможность остаться в профессии по окончании вуза отвергли 10,2% респондентов. Следует отметить, что 46,2% респондентов переживают ситуацию неопределенности и сомневаются в своем профессиональном выборе, отвечая на вопрос относительно планов на будущее: «не решил», «не уверен», «не знаю, все зависит от обстоятельств», «как сложится», «не задумывался», «не определился», «вряд ли», «возможно», «не могу ответить», «возможно, но может привлечь другая профессия», «все еще может измениться» и т. п.

У респондентов, участвовавших в исследовании, обнаружены неопределенность и противоречивость в отношении личностных ценностей и ценности жизненных сфер.

Для большинства студентов, принявших участие в исследовании, характерной является неопределенная позиция в отношении собственного «Я», также у испытуемых выявлена слабая выраженность профессиональной идентичности – только у 13,9% профессиональная идентичность в норме.

Зарубежные авторы в статье «Professional identity development in higher education: influencing factors» в качестве интегративной концептуальной основы рассматривают следующие категории факторов, влияющих на профессиональную идентичность студентов: социальный опыт, образовательный контекст, воспринимаемая конгруэнтность с профессией, демографические характеристики, профессиональный имидж, профессиональный опыт, личное развитие и самообучение (Barbara-i-Molinero, Alba; Cascon-Pereira, Rosalia; Beatriz Hernandez-Lara, Ana, 2017).

Авторы Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т. А., в статье «Исследование отношения современных российских студентов к построению профессиональной карьеры» изучили шаги, которые выделяют студенты для построения своей карьеры и их процентное соотношение: разработка идей для своего дела (28 %), получение второго высшего образования (43 %), трудоустройство в солидную фирму или получение достойной работы (71 %). Лишь 7 % опрошенных считают, что для успешного построения карьеры надо самому качественно работать, профессионально и личностно развиваться; эти же респонденты готовы на первых порах занимать низшие должности и, демонстрируя свои преимущества перед конкурентами, постепенно двигаться вперед. Более четверти опрошенных респондентов нацелены сразу на построение своего бизнеса.

По результатам авторы отметили нечеткость определения респондентами сущности и содержания понятия «профессиональная карьера» и смещение ценностно-смысловых акцентов профессиональной деятельности в сферу извлечения наибольшей прибыли. В рамках своего исследования я обращаю внимание на тот факт, что 43% обучающихся по каким-либо причинам считают свое первое образование недостаточным и сразу же после получения первого образования собираются получать второе.

Исследование Ждановой С.Ю., «Особенности представления студентов о карьере» в анализе полученных данных подтверждает уже сложившуюся тенденцию - образ будущего у студентов, как возможное построение личной карьеры, является размытым, нечетким, недостаточно структурированным.

Западное исследование Stan, Cornelia «Тhe Formative Impact of the Career Plan on the Student’s Professional Path», посвященное влиянию карьерных планов на профессиональный путь студентов, говорит о том, что 78,37% студентов-респондентов смогли сформулировать свою карьерную цель в первый год обучения, количество студентов-респондентов, имеющих сформировавшуюся карьерную цель на втором курсе обучения составило 86,48%. При определении краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных целей возникли трудности, поскольку учащимся приходилось формулировать более отдаленные, глобальные цели, в связи с этим они не смогли одновременно детально остановиться на ближайших карьерных целях и не выстроили план действий на ближайшее будущее. Поскольку определение стратегии достижения своих целей был выполнить сложнее, большинство учащихся – 59,45% для студентов первого курса и 67,56% студентов второго курса – определили ключевые проблемы, решение которых приведет их к реализации карьерной цели. Исследование показало, что профессиональный путь студентов-респондентов ориентирован на определенное, ими выбранное, направление, и переориентация в отсутствие успехов в достижении карьерных целей может стать затруднительной для 64,86% студентов первого курса и для 40,54% студентов второго курса (Stan С., 2018).

Немецкие исследователи Hesse, N. и Bruenjes, J., в 2018 году изучая карьерные мотивы среди студентов выявили, что большинство студентов намерены стать сотрудниками коммерческих компаний или государственных служб. Второе наиболее распространенное намерение в рамках карьеры – начать свой бизнес – по этому пути идут около 25% студентов. По данным исследователей в Германии этот показатель в последние годы значительно вырос. Наличие карьеры в университете или в академических кругах является лишь третьим по важности намерением карьерного роста, только 14% студентов планируют следовать этому карьерному пути. 10% студентов планируют еще один карьерный путь, а также примерно 10% не имеют планов профессиональной карьеры (Hesse, Nora и Bruenjes, Juergen, 2018). Можно отметить, что западные показатели карьерной неопределенности и переквалификации в несколько раз ниже отечественных показателей.

В процессе обучения в вузе студенты постоянно переосмысливают собственный профессиональный выбор с учетом новых знаний о профессии и о себе. В.Р. Манукян в исследовании «Специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в ВУЗе» пишет о том, что кризис последнего года обучения достаточно интенсивен и охватывает 51,4 % учащихся. Наиболее актуальными переживаниями являются переживания планирования собственной жизни в целом, которые остаются актуальными на протяжении всего периода обучения в вузе. Кризисы профессионального развития студентов являются частью общего переходного процесса вхождения во взрослость. На последнем курсе обучения существенно возрастают переживания относительно своего профессионального будущего: возрастает тревожность, снижается интерес и уверенность в правильности выбора профессии, оценка возможностей самореализации в вузе. По данным исследования только 34,4% выпускников уверены в правильности выбора своей профессии.

С.Г. Заболотная, охарактеризовав проектирование студентом своего будущего не только как процесс, но и как результат созидательной деятельности в области формирования образа профессионального будущего, провела исследование, результаты которого показали следующее: 59,39 % обучающихся слабо представляют свое профессиональное будущее, но при этом 65,48 % из всей массы учащихся проявляют живой интерес к выбранной профессии; 24,8% студентов не имеют полноценного представления о своей будущей профессиональной деятельности (Заболотная С.Г., 2015). Такая ситуация возникает из-за отсутствия у студентов полноценного представления своего профессионального будущего и наличия созидательной деятельности на этапе обучения, а именно формирования проекта профессионального будущего. Можно сказать, что четкий образ профессионального будущего студента неотделим от наличия и реализации его профессионального проекта. Если образ профессионального будущего не подкреплен наличием профессионального проекта, то можно его назвать всего лишь безосновательным представлением студента о своем профессиональном будущем.

В современном зарубежном исследовании Chuiko, Olena «Personal Growth Dynamics in Students of Socinomic Field» направленном на выявление динамики личностного роста студентов в контексте ранней специализации, фактор личностной зрелости студентов гуманитарного профиля был взят в качестве основного фактора их профессиональной компетентности. Выявлено, что созревание персональных структур неоднородно. Коммуникативные и саморегуляционные структуры психики становятся «профессионализированными» быстрее, чем другие. Вместо этого аксиологические структуры характеризуются определенными противоречиями. Наряду со способностью к постановке целей, независимости и сосредоточению внимания на будущем, присутствует отстраненность от потребностей и требований реального общества. Большую роль в личностном росте специалистов играет их профессиональный опыт, полученный на этапе обучения в ВУЗе, связанный с социальной деятельностью: добровольческая и общественная деятельность, учебные группы и социальные мероприятия, социальные проекты и выступления (Chuiko O., 2018).

На настоящий момент времени к рассмотрению проблемы проектирования профессионального развития применяются различные подходы. Пишутся теоретико-прикладные статьи и проводятся научные психологические исследования. Результаты исследований показывают, что осознанность в выборе образовательного учреждения и профессии преобладает в среднем у 12-14% студентов. У многих студентов страдает профессиональная идентичность, треть выпускных курсов сомневается в правильности выбора профессии, а кризис выпускного года обучения переживают чуть более половины выпускников. Все эти исследования проводились за последние 5 лет в различных ВУЗах страны, испытуемыми были студенты педагогических ВУЗов, будущие юристы, экономисты, управленцы, психологи. На данном этапе, подобные исследования с привлечением учащихся философского факультета в научной литературе нами не обнаружено.

**ГЛАВА II. Организация и методы исследования.**

**2.1. Описание выборки.**

Студенты Санкт-Петербургского государственного университета им. М.В. Ломоносова обучающиеся на 1 и 2 курсе магистратуры по направлению «Психология» и «Философия» в количестве 66 респондентов были разделены на две независимые выборки – 33 респондента-психолога и 33 респондента-философа. Средний возраст представителей выборки обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» – 26,8 лет. Средний возраст представителей выборки обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» – 25,4. В исследовании приняли участие – 46 женщин и 20 мужчин.

**2.2. Структура работы**.

Текст диссертации состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, библиографии и приложений. Введение включает в себя описание научной проблемы, объекта и предмета, цели и задач, гипотезы, методов и методик, актуальности исследования, теоретической и практической значимости. Первая глава посвящена изучению имеющихся данных по проблеме формирования проекта профессионального развития и личностных характеристик с ней связанных на основании материалов научной литературы. Проведен анализ современных исследований, имеющих схожую проблематику. Вторая глава посвящена описанию организации и методов исследования. В третьей главе приведены результаты исследования и их интерпретация. Список литературы включает 78 источников.

Работа содержит 21 таблицу, 12 рисунков, 1 приложение.

**2.3. Организация исследования.**

Подготовительный этап исследования состоял из:

– обзора литературных источников по проблеме проектирования профессионального развития у студентов гуманитарного профиля;

– определения объекта и предмета исследования, цели, задач и гипотезы;

– отбора методик и разработки авторской анкеты для изучения связи личностных характеристик со степенью подготовленности проекта профессионального развития.

Эмпирический этап исследования проходил следующим образом:

Респонденты получили набор опросников с инструкцией в распечатанном виде и заполнили их в течение 40-50 минут в присутствии исследователя. Исследователь отвечал на вопросы респондентов, связанные с техническими особенностями заполнения методик.

На основании собранных материалов, нами изучены личностные характеристики и личностные ценности респондентов, их мотивационный профиль и смысложизненные ориентации, видение собственной временной перспективы, а также степень сформированности проекта профессионального развития. Далее был проведен сравнительный анализ полученных показателей и подготовка выводов исследования.

**2.4. Методы исследования, описание методик и методы статистической обработки данных.**

Для исследования были выбраны следующие методики:

1. «Мотивационный профиль», Ш. Ричи, П. Мартин.

2. «Тест смысложизненные ориентации», Д. Крамбо, Л. Махолика, адаптация Д.А. Леонтьева.

3. «Методика изучения ценностей личности», Ш. Шварц.

4. BIG 5 в адаптации А.Г. Грецова.

5. ZTPI для диагностики временной перспективы, Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцева.

6. Анкета исследователя.

При статистической обработке результатов исследования использовались следующие методы:

1. Методы описательной статистики (средние, проценты и стандартные отклонения).

2. Критерий Колмогорова-Смирнова (проверка нормальности распределения выборок).

3. Критерий U-Манна-Уитни (сравнение средних значений выборок).

4. Корреляционный анализ (вычисление коэффициентов корреляции Спирмена).

5. Простая линейная регрессия и многофакторный регрессионный анализ.

Статистическая обработка результатов выполнялась на ПК с помощью программного пакета IBM SPSS Statistic 22 и Excel.

Описание методик, инструкции и источники представлены ниже. Текст опросников представлен в виде отдельного приложения (см. Приложение Б).

**Методика №1 («Мотивационный профиль» Ш.Ричи, П.Мартин).**

Источник: <http://hr-portal.ru/>

С помощью данной методики можно определить индивидуальное для конкретного человека сочетание наиболее актуальных и наименее значимых потребностей, так называемый, мотивационный профиль. Методика дает возможность получить некоторое представление о факторах, мотивирующих человека на работу, количественно оценить их значимость и представить мотивационный профиль.

Инструкция:

Задача респондентов распределить 11 баллов между четырьмя вариантами каждого из утверждений, обозначенными буквами (а), (b), (с) и (d). Если респондентам кажется, что один из факторов наиболее важен для них, то они могут оценить его в 11 баллов; если они читают его не существенным, то могут не присуждать ему ни одного балла; в остальных случаях им необходимо распределить все 11 баллов по собственному усмотрению между четырьмя предложенными в каждом утверждении факторами. Пример:

Я хотел бы иметь такую работу, на которой

(a) была бы хорошая заработная плата и дополнительные льготы;

(b) я мог бы планировать работу по своему усмотрению;

(c) мою деятельность смогли бы заметить и оценить другие люди;

(d) было бы много разнообразия и перемен.

Если респонденты считают наиболее важными для себя утверждения (а) и (b), то могут присудить им, например, 6 и 5 баллов соответственно, ничего не оставляя для оценки остальных двух вариантов – (с) и (d). Неважно, каким образом респонденты распределяют 11 баллов между четырьмя вариантами, главное, чтобы оценки важности каждого варианта утверждения в сумме составляли 11 баллов.

Обработка результатов:

Получен общий результат по каждому из 12 мотивационных факторов. Большое количество баллов, присужденных какому-либо фактору, свидетельствует о его высокой значимости, малое количество баллов показывает низкий уровень потребности относительно прочих факторов. После описания каждого мотивационного фактора приводятся:

– мода распределения (наиболее часто встречающееся значение);

– медиана (среднее значение);

– диапазон разброса (самое низкое и самое высокое значение).

Номер фактора:

1. Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; желание иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок. Данная потребность выявляет тенденцию к изменению в процессе трудовой жизни; увеличение трат обусловливает повышение значения этой потребности (например, наличие долгов, возникновение новых семейных обязательств, дополнительные или тяжелые финансовые обязательства).

2. Потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке.

3. Потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о результатах своей работы, потребность в снижении неопределенности и установлении правил и директив выполнения работы. Данная потребность является мерилом потребности в руководстве и определенности; также может служить индикатором стресса или беспокойства. Она может возрастать или падать, когда человек сталкивается с серьезными изменениями в своей личной жизни или на работе.

4. Потребность в социальных контактах: общение с широким кругом людей, легкая степень доверительности, тесных связей с коллегами. Вместе с тем показатель стремления работать с другими людьми, не стоит путать с хорошим отношением человека к своим коллегам. Этот фактор может иметь очень низкое значение, тем не менее, человек может быть достаточно социально адаптированным.

5. Потребность формировать и поддерживать долгосрочные, стабильные, достаточно тесные взаимоотношения предполагает малое число коллег по работе, а также значительную степень близости взаимоотношений, доверительности. Низкое значение данного фактора не свидетельствует о слабой социальной адаптации и отсутствии социальных навыков.

6. Потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума. (Этот показатель указывает на симпатии к другим и хорошие социальные взаимоотношения, это потребность личности во внимании со стороны других людей, желание чувствовать собственную значимость.)

7. Потребность ставить для себя сложные цели и достигать их; показатель отражает уровень самомотивации.

8. Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими; настойчивое стремление к конкуренции и влиятельности. (Это показатель конкурентной напористости, поскольку предусматривает обязательное сравнение с другими людьми и оказание на них влияния.)

9. Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции; стремление избегать рутины (скуки).

10. Потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей. Этот показатель говорит и пытливости ума и наличии нетривиального мышления. При этом идеи, которые вносит и к которым стремится данный индивидуум, не обязательно будут правильными или приемлемыми.

11. Потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности. Является показателем желания самостоятельности, независимости и самосовершенствования.

12. Потребность в ощущении востребованности, в интересной общественно-полезной работе.

**Методика №2 («Тест СЖО», Д. Крамбо, Л. Махолика, адаптация Д.А. Леонтьева).**

Источник: <http://psylist.net/>

Целью данной методики является изучение смысложизненных ориентаций личности, составляющих основу образа Я. Система ценностей человека представляет собой осознаваемую, интернализованную часть системы его личностных смыслов. Результат осознания целей и смысла собственной жизни представляет собой смысложизненные ориентации человека. Данная методика количественно измеряет наличие цели жизни и позволяет тем самым диагностировать степень "экзистенциального вакуума", субъективного ощущения утраты смысла, являющегося следствием "экзистенциальной фрустрации", т.е. неудачи в поиске человеком смысла жизни.

Инструкция:

Респондентам предлагаются пары противоположных утверждений. Их задача выбрать одно из утверждений, которое, по их мнению, больше соответствует действительности, и отметить одной из цифр 1, 2, 3 в зависимости от того, насколько респонденты уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на взгляд респондентов одинаково верны).

Обработка результатов:

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения (процентили). Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3210123 в оценки по восходящей или нисходящей ассиметричной шкале. Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется в случайном порядке с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) - полюсу ее отсутствия. При подсчете баллов по ключу придерживаются следующего правила:

- в восходящую шкалу 1 2 3 4 5 6 7 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17;

- в нисходящую шкалу 7 6 5 4 3 2 1 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Для настоящего исследования нас интересуют следующие шкалы: субшкала 1 (цели в жизни), субшкала 2 (процесс жизни), субшкала З (результат жизни), субшкала 4 (локус контроля — Я), субшкала 5 (локус контроля — жизнь), общий показатель — осмысленность жизни (ОЖ).

**Методика№3 («Методика изучения ценностей личности», Ш. Шварц).**

Источник: <http://psycabi.net/>

Методика применяется для исследования динамики изменения ценностей как в группах в связи с изменениями в обществе, так и для личности в связи с ее жизненными проблемами. Под ценностями подразумеваются "познанные" потребности, непосредственно зависящие от культуры, среды, менталитета конкретного общества. В основе опросника Шварца лежит теория, согласно которой все ценности делятся на социальные и индивидуальные. При разработке опросника автор использовал методику Рокича, качественно модифицировав, расширив и усовершенствовав ее концептуальную базу.

Первая часть: Обзор ценностей

Инструкция:

Респондентам предлагается задать себе вопросы: "Какие ценности важны для меня как руководящие принципы в жизни? Какие ценности менее важны для меня?" Задача респондентов: оценить, насколько важна для них каждая ценность в качестве руководящего принципа жизни.

Шкала для оценки:

• 7 - исключительно важная в качестве руководящего принципа Вашей жизни ценность (обычно таких ценностей бывает одна-две);

• 6 - очень важная;

• 5 - достаточно важная;

• 4 - важная;

• 3 - не очень важная;

• 2 - маловажная;

• 1 - не важная;

• 0 - совершенно безразличная;

• -1 - это противоположно принципам, которым респондент следует.

До того, как респондент приступит, ему предлагается прочитать список из 30 ценностей и выбрать одну, которая наиболее важна для него, и оценить ее важность отметкой 7. Далее, выбрать ценность наименее важную для него и оценить ее отметками -1, 0 или 1, согласно ее важности. Затем оценить оставшиеся ценности (от -1 до 7). Первая часть опросника содержит 54 ценности.

Тестовый материал - Список ценностей I:

1 РАВЕНСТВО (равные возможности для всех)

2 ВНУТРЕННЯЯ ГАРМОНИЯ (быть в мире с самим собой)

3 СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА (контроль над другими, доминантность)

4 УДОВОЛЬСТВИЕ (удовлетворение желаний)

5 СВОБОДА (свобода мыслей и действий) и т.д.

Затем респондентам предлагается оценить, насколько важна каждая из следующих ценностей для них, как руководящий принцип жизни. Эти ценности выражены в способах действия, которые могут быть более или менее важными. Предлагается различить ценности, насколько это возможно, используя все номера. Сначала прочитать ценности в списке 2, выбирать то, что для них наиболее важно, оценить на шкале (отметка 7). Затем выбрать ценность, которая противоречит их принципам (отметка 1). Если такой ценности нет, предлагается выбрать ценность наименее важную для них и оценить ее отметками 0 или 1, в соответствии с ее значимостью. Затем оценить остальные ценности.

Список ценностей II:

31 САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ (надеющийся на себя, самодостаточный)

32 СДЕРЖАННЫЙ (избегающий крайностей в чувствах и действиях)

33 ВЕРНЫЙ (преданный друзьям, группе)

34 ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ (трудолюбивый, вдохновенный)

35 ОТКРЫТЫЙ К ЧУЖИМ МНЕНИЯМ (терпимый к различным идеям и верованиям) и т.д.

Вторая часть: Профиль личности

Инструкция:

Приведены описания некоторых людей. Предлагается прочитать каждое описание и подумать, насколько каждый человек похож или не похож на респондента. Необходимо поставить отметку в одной из клеточек справа, которая показывает, насколько описываемый человек похож на респондента.

Обработка результатов:

Обработка результатов проводится путем соотнесения ответов испытуемого с ключом. Соответствующий ключ приводится ниже (Таблица 2). В нем указаны номера пунктов обеих частей опросника, соответствующие каждому типу ценностей. Средний балл по данному типу ценности показывает степень ее значимости. При обработке первого раздела опросника — «Обзор ценностей» (уровень нормативных идеалов) — результаты по спискам 1 и 2 суммируются.

Перед подсчетом результатов второго раздела опросника — «Профиль личности» — необходимо перевести шкалу опросника в баллы. Ключ для перевода ответов испытуемых в баллы приводится ниже (Табл. 1).

Таблица 1. Количество баллов, приписываемое пунктам шкалы «Профиль личности» при обработке результатов.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Шкалы | Очень похож на меня | Похож на меня | В некоторой степени похож на меня | Немного похож на меня | Не похож на меня | Совсем не похож на меня |
| Количество баллов | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 |

При первичной обработке данных по каждой части опросника («Обзор ценностей» и «Профиль личности») высчитывается средний балл для выбранных испытуемым ответов в соответствии с ключом (Табл. 2). Обработка проводится отдельно для каждого из 10 типов ценностных ориентации. Величина этого среднего балла по отношению к другим позволяет судить о степени значимости этого типа ценностей для испытуемого.

Следует обратить внимание, что данные, полученные по первой и второй частям опросника, обычно не совпадают, так как ценностные ориентации личности на уровне нормативных идеалов не всегда могут реализоваться в поведении вследствие ограничения возможностей человека, группового давления, соблюдения определенных традиций, следования образцам поведения и другим причинам.

В соответствии со средним баллом по каждому типу ценностей устанавливается их ранговое соотношение. Каждому типу ценностей присваивается ранг от 1 до 10. Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый — имеющему самый низкий средний балл. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их высокую значимость для испытуемого. Ранг от 7 до 10 свидетельствует о низкой значимости соответствующих ценностей.

Таблица 2. Соответствие пунктов опросника шкалам типов ценностей.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Типы ценностей | Обзор ценностей (уровень нормативных идеалов) | Профиль личности (уровень индивидуальных приоритетов) |
| Конформность Conformity | 11, 20, 40, 47 | 7, 16, 28, 36 |
| Традиции Tradition | 18, 32, 36, 44, 51 | 9, 20, 25, 38 |
| Доброта Benevolence | 33, 45, 49, 52, 54 | 12, 18, 27, 33 |
| Универсализм Universalism | 1, 17, 24, 26, 29, 30, 35, 38 | 3, 8, 19, 23, 29, 40 |
| Самостоятельность Self-Direction | 5, 16, 31, 41, 53 | 1, 11,22,34 |
| Стимуляция Stimulation | 9, 25, 37 | 6, 15, 30 |
| Гедонизм Hedonism | 4, 50, 57 | 10, 26, 37 |
| Достижения Achievement | 34, 39, 43, 55 | 4, 13, 24, 32 |
| Власть Power | 3, 12, 27, 4 | 6, 2, 17, 39 |
| Конформность Conformity | 8, 13, 15, 22, 56 | 5, 14, 21, 31, 35 |

Краткое определение мотивационных типов соответственно их центральной цели (Schwartz, 1992, 1994; Smith, Schwartz, 1997):

- власть (Power) — социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами;

- достижения (Achievement) — личный успех в соответствии с социальными стандартами;

- гедонизм (Hedonism) — наслаждение или чувственное удовольствие;

- стимуляция (Stimulation) — волнение и новизна;

- самостоятельность (Self-Direction) — самостоятельность мысли и действия;

- универсализм (Universalism) — понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;

- доброта (Benevolence) — сохранение и повышение благополучия близких людей;

- традиция (Tradition) — уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи;

- конформность (Conformity) — сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям;

- безопасность (Security) — безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя.

**Методика №4 («BIG5» в адаптации А.Г. Грецова)**

Источник: <http://iknigi.net/>

В современной психологии выделяют пять главных характеристик личности. Они были выявлены на основе обобщения результатов множества исследований. Это так называемая «большая пятерка» личностных качеств. Приведенная ниже методика позволяет определить степень их выраженности.

Инструкция:

Респондентам необходимо оценить применимость к себе каждого из приведенных ниже утверждений. Свои ответы необходимо обозначить одной из цифр:

0 – нет, это не обо мне;

1 – иногда это обо мне, иногда – нет;

2 – да, это точно обо мне.

Обработка результатов:

Обработка результатов начинается с подсчета суммы баллов в каждом из столбцов бланка. Полученные суммы свидетельствуют о выраженности соответствующих качеств личности, входящих в «большую пятерку» (их перечень приведен ниже).

Интерпретация результатов:

Показатели степени выраженности:

0—3: низкая

4—6: ниже среднего

7—9: средняя

10—12: выше среднего

13—16: высокая

«Большая пятерка» качеств личности:

1. Экстраверсия — интроверсия – направленность личности на внешний либо свой внутренний мир. В первом случае человек общительный, оптимистичный, активный, любящий повеселиться, более продуктивно выполняющий любую работу в компании, чем в одиночестве. Во втором случае – сдержанный, критично мыслящий, отчужденный, ориентированный не на общение, а на дело. Такому человеку сложнее в коллективе, по натуре он индивидуалист. Он находит себя в деятельности, не требующей интенсивного общения. Чем выше показатель, тем ярче выражена экстраверсия.

2. Нейротизм (повышенная эмоциональность реакций) - эмоциональная устойчивость. Это показатель эмоциональной стабильности. Эмоционально устойчивые люди проявляют спокойствие и уверенность, не склонны к бурному излиянию чувств, даже несколько «толстокожи». У них повышенная стрессоустойчивость, они продуктивно работают в напряженных ситуациях. Те же, кому свойствен высокий нейротизм, бурно реагируют на любые жизненные события, эмоциональны, менее устойчивы к стрессу. Но в то же время это люди более чуткие, отзывчивые, динамичные. Высокие баллы свидетельствуют о нейротизме.

3. Открытость - закрытость новому опыту. В первом случае человек легко воспринимает все то новое, что появляется вокруг, демонстрирует любопытство, гибкость и готовность к изменениям, обычно склонен к творчеству. Но это может оборачиваться некоторой «поверхностностью», неустойчивостью убеждений и интересов. Во втором случае настороженно относится ко всему новому и неожиданному, предпочитает стабильность, тяжело меняет свои принципы и убеждения. Ему тяжело ориентироваться в неожиданных ситуациях, он любит стабильность и стремится обеспечить ее в своей жизни. Высокие баллы свидетельствуют об открытости к новому опыту.

4. Сознательность - несобранность. Люди, проявляющие сознательность, характеризуются как усердные, пунктуальные, целеустремленные, надежные, честолюбивые и настойчивые. Но иногда это оборачивается неоправданным упрямством, желанием всех и все контролировать, а также мучительным переживанием вины из-за своих реальных или мнимых ошибок. Противоположный полюс — беспечность, небрежность, слабоволие, лень и любовь к наслаждениям. Но в то же время такие люди обычно более расслабленные, жизнерадостные, приятные в общении, легко переносящие проблемы и неприятности. Чем выше показатель, тем ярче выражена сознательность.

5. Доброжелательность - враждебность. В первом случае человек благожелателен, доверчив, готов к бескорыстной помощи. Такие качества помогают ему располагать к себе окружающих, хотя иногда те начинают злоупотреблять бескорыстностью этого человека, «садятся ему на шею». Во втором случае насторожен, недоверчив, склонен воспринимать окружающих как конкурентов. Он «себе на уме», не дает злоупотреблять своим доверием, но нередко отталкивает от себя окружающих своими бесконечными подозрениями, оказываясь в итоге одиноким. Высокие показатели свидетельствуют о преобладании доброжелательности.

**Методика №5 (ZTPI для диагностики временной перспективы, Ф. Зимбардо, адаптация А.Сырцовой).**

Источник: <http://psychopaths.ru/>

Опросник временной перспективы представляет собой методику, направленную на диагностику системы отношений личности к временному континууму. Из опросника возможно извлечение 5 показателей:

1. Фактор восприятия негативного прошлого. Выражает степень неприятия собственного прошлого, вызывающего отвращение, полного боли и разочарований.

2. Фактор восприятия позитивного прошлого. Выражает степень принятия собственного прошлого, при котором любой опыт является опытом, способствующим развитию и приведшим к сегодняшнему состоянию.

3. Фактор восприятия гедонистического настоящего. При этом настоящее видится оторванным от прошлого и будущего, единственная цель - наслаждение.

4. Фактор восприятия фаталистического настоящего. При этом оно видится независимым от воли личности, изначально предопределённым, а личность - подчинённым судьбе.

5. Степень ориентации на будущее. Выражает наличие у личности целей и планов на будущее.

Инструкция:

Респондентам предлагается прочитать все предлагаемые пункты опросника и как можно более честно ответить на вопрос: «Насколько это характерно или верно в отношении Вас?». Респондентам необходимо отметить свой ответ в соответствующей ячейке, используя шкалу.

Обработка результатов:

Баллы за каждый ответ подсчитываются по следующей схеме:

1 = Совершенно не верно

2 = Скорее не верно

3 = Нейтрально

4 = Скорее верно

5 = Совершенно верно

Значения пунктов, отмеченных \* необходимо «перевернуть», то есть 1=5, 4=2 и т.д. Показатели для факторов подсчитываются следующим образом: сумму баллов по каждому фактору необходимо разделить на общее количество пунктов данного фактора.

Фактор «негативное прошлое»: 4, 5, 16, 22, 27, 33, 34, 36, 50, 54 (всего 10)

Фактор «гедонистическое настоящее»: 1, 8, 12, 17, 19, 23, 26, 28, 31, 32, 42, 44, 46, 48, 55 (всего 15)

Фактор «будущее»: 6, 9\*, 10, 13, 18, 21, 24\*, 30, 40, 43, 45, 51, 56\* (всего 13)

Фактор «позитивное прошлое»: 2, 7, 11, 15, 20, 25\*, 29, 41\*, 49 (всего 9)

Фактор «фаталистическое настоящее»: 3, 14, 24, 33, 35, 37, 38, 39, 47 (всего 9)

1) Негативное прошлое. Отражает общее пессимистическое, негативное или с примесью отвращения отношение к прошлому. Предполагает травму, боль и сожаление. Такое отношение может быть из-за реальных неприятных и травматических событий, из-за негативной реконструкции положительных событий, или из-за того и другого вместе.

2) Гедонистическое настоящее. Отражает гедонистическое, рискованное, «а мне все равно» отношение ко времени и жизни. Предполагает ориентацию на удовольствие, волнение, возбуждение, наслаждение в настоящем и отсутствие заботы о будущем.

3) Будущее. Отражает общую ориентацию на будущее. Предполагает, что поведение в большей степени определяется стремлениями к целям и результатам будущего. Характеризуется планированием и достижением будущих целей.

4) Положительное (позитивное) прошлое. Отражает теплое, сентиментальное отношение к прошлому. Этот фактор характеризуется ностальгической, позитивной реконструкцией прошлого – оно представляется в радужном свете.

5) Фаталистическое настоящее. Раскрывает фаталистическое, беспомощное и безнадежное отношение к будущему и жизни. Этот фактор отражает отсутствие сфокусированной временной перспективы. Не хватает фокуса на цели как у ориентированных на будущее, нет акцента на волнении как у гедонистов, нет ностальгии или горечи как у тех, у кого высокие показателя по обеим шкалам прошлого. Раскрывает убеждение, что будущее предопределено и на него невозможно повлиять индивидуальными действиями; настоящее должно переноситься с покорностью и смирением, так как человек находится во власти судьбы.

**Методика №6 (Анкета исследователя).**

Авторская анкета создана для изучения личностной и социальной мотивации респондентов, а также выяснения их реальной ситуации проектируемого профессионального будущего, настоящих возможностей и целей. Анкета состоит из трех блоков закрытых вопросов, общее количество вопросов 31, в соответствии с этим выстраиваются 4 шкалы: общее, оценка процесса проектирования (блок 1), оценка проекта как цель (блок 2), оценка своих возможностей (блок 3). При составлении анкеты вопросы закрытого типа были составлены для того, чтобы у респондентов не было вариативности в ответах, так как измеряется проект профессионального развития, как интеллектуальная и физическая величина. В первую очередь нас интересует что планирует респондент, движется ли и как движется респондент к своим целям и что он получает по факту совершенных действий. Вопросы первого блока (11 вопросов) направлены на то, чтобы оценить процесс проектирования респондентом его профессионального будущего. На этом этапе задача исследователя понять, идет ли процесс формирования проекта профессионального развития в целом. Вопросы второго блока (10 вопросов) позволяют оценить профессиональный проект как цель респондента – есть ли у респондента эта цель, совершает ли он какие-либо «шаги» на пути к реализации своего профессионального проекта, движется он поэтапно или хаотично. Вопросы третьего блока (10 вопросов) позволяют оценить различные возможности (интеллектуальные, комуникативные, физические, материальные) респондентов для создания и реализации их профессионального проекта.

Инструкция: Респондентам предлагается ответить на вопросы анкеты, выбрав один из двух предлагаемых ответов. Отвечать на вопросы анкеты предлагается по результатам, полученным на данный момент жизни.

Обработка результатов:

0 – 11 баллов – респондент практически не выстраивает свое профессиональное будущее на этапе учебы в ВУЗе, его мотивация к профессиональному развитию по получаемой специализации очень низкая, образ профессионального будущего сильно размыт или отсутствует.

12 – 21 баллов – респондент имеет среднюю мотивацию к профессиональному развитию по получаемой специализации; в целом, он совершает целенаправленные «шаги» для реализации полученных знаний в профессии; образ профессионального будущего приобрел очертания для респондента.

22 – 31 баллов – респондент активно выстраивает свое профессиональное будущее на этапе учебы в ВУЗе; образ профессионального будущего для него представляется очень четко; респондент практически определился, чем он будет заниматься, а возможно уже реализует себя профессионально, параллельно занимаясь учебой.

**ГЛАВА 3. Анализ и интерпретация результатов исследования.**

**3.1. Анализ сравнения средних двух независимых выборок обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия») по критерию U-Манна-Уитни.**

С целью сравнить две независимые выборки (обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия») был проведен анализ нормальности распределения по шкалам методик и анкеты с помощью критерия Колмогорова-Смирнова.

Таблица 3. Проверка выборок (обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия») на нормальность распределения.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова** | |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | | общееП | общееФ | блок1П | блок1Ф | блок2П | блок2Ф | блок3П | блок3Ф |
| N | | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| Параметры нормального распределенияa,b | Среднее значение | 22,55 | 20,45 | 9,03 | 8,42 | 7,33 | 5,94 | 6,18 | 6,09 |
| Среднеквадратичная отклонения | 3,800 | 6,230 | 1,510 | 2,236 | 2,259 | 2,794 | 1,236 | 2,052 |
| Наибольшие экстремальные расхождения | Абсолютная | ,165 | ,074 | ,164 | ,208 | ,154 | ,116 | ,170 | ,124 |
| Положительные | ,090 | ,055 | ,096 | ,125 | ,119 | ,116 | ,134 | ,124 |
| Отрицательные | -,165 | -,074 | -,164 | -,208 | -,154 | -,109 | -,170 | -,119 |
| Статистика критерия | | ,165 | ,074 | ,164 | ,208 | ,154 | ,116 | ,170 | ,124 |
| Асимптотическая значимость (2-сторонняя) | | ,023d | ,200d,e | ,025d | ,001d | ,046d | ,200d,e | ,016d | ,200d,e |

**Примечание: таблица включает данные анкеты исследователя по двум выборкам (психологи, философы): сформированность проекта профессионального развития (общее), оценка процесса проектирования (блок 1), оценка проекта как цели (блок 2), оценка своих возможностей (блок 3).**

Результаты отраженные в таблице показывают, что распределение по шкалам методик и анкеты не является нормальным р0,05, в связи с этим для сравнения средних нами будет использован критерий U-Манна-Уитни. Данные по среднему баллу по шкалам методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина не имеют статистически значимых различий (Рис. 1).

**Рисунок 1.**

**Сравнительные данные двух выборок по среднему баллу по шкалам методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина.**

При отсутствии статистически значимых различий, график показывает, что по шкалам *достижения, власть, разнообразие, самосовершенствование* и *интересная работа* у студентов-психологов показатели несколько выше, чем у студентов-философов. По шкалам *вознаграждение, условия работы, структура работы, социальные отношения, взаимоотношения, признание* и *креативность* студенты-философы имеют более высокие показатели, чем студенты-психологи (Рис. 1). Процентное соотношение средних индивидуального сочетания наиболее актуальных профессиональных потребностей, отраженное в круговых диаграммах, не имеет принципиальных различий у двух выборок – данные различаются лишь на доли процентов. (Рис. 2,3).

**Рисунок 2.**

**Процентное соотношение данных обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» по среднему баллу по шкалам методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина.**

На круговой диаграмме представлено процентное соотношение данных респондентов-психологов по среднему баллу по шкалам методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина. По шкалам методики мы получили в процентном соотношении следующие показатели: *вознаграждение* – 7,72%, *условия работы* – 7,31%, *структура работы* – 6,97%, *социальные контакты* – 6,21%, *взаимоотношения* – 5,34%, *признание* – 7,89%, *достижения* – 8,77, *власть* – 5,23%, разнообразие – 9,87%, *креативность* – 10,11%, *самосовершенствование* – 11,64%, *интересная работа* – 12,96% (Рис. 2).

**Рисунок 3.**

**Процентное соотношение данных обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» по среднему баллу по шкалам методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина.**

На круговой диаграмме представлено процентное соотношение данных респондентов-философов по среднему баллу по шкалам методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартина. По шкалам методики мы получили в процентном соотношении следующие показатели: *вознаграждение* – 8%, *условия работы* – 8%, *структура работы* – 7%, *социальные контакты* – 6%, *взаимоотношения* – 6%, *признание* – 9%, *достижения* – 8%, *власть* – 4%, *разнообразие* – 9%, *креативность* – 11%, *самосовершенствование* – 11%, *интересная работа* – 13% (Рис. 3).

В работе Молчанова Н.В., (2012) посвященной исследованию мотивации в профессиональном становлении студента были выявлены две линии профессионального развития в обучении. Если у студентов не сформирована мотивационная сфера, то личностно-профессиональное становление может быть реализовано благодаря эмоционально-ценностному компоненту. Эта траектория выстраивает свое движение от особенностей личности к профессии.

Активизация когнитивного компонента в отношении профессии является второй траекторией на пути к личностно-профессиональному становлению. В связи с этим фактом, можно предположить, что на мотивацию влияет достаточно большое количество факторов, как внешних, так и внутренних, которые могут поменять мотивационный профиль личности. Применительно к настоящему исследованию, можно предположить, что мотивационный профиль на этапе обучения у наших респондентов мог меняться, в связи с тем как, по мере обучения, изменялись их понимание ценности профессии и видении себя в ней. На данный момент времени, мы получили определенный срез данных по мотивационному профилю. Он может еще поменяться в ходе учебы, особенно у студентов I курса магистратуры.

По среднему баллу по шкалам методики «Смысложизненные ориентации» в адаптации Д.А. Леонтьева статистически значимых различий получено не было. Но можно говорить о тенденциях к различию между двумя выборками по переменной *Локус-Контроля (ЛК)-Жизнь*, так как р=0,063 (Табл. 4). Можно предположить, что респонденты-психологи превосходят респондентов-философов по среднему баллу по шкале *Локус-Контроля* (*ЛК)-Жизнь* в связи с тем, что при выборе профессии ориентировались не только на собственные пожелания и внутренние устремления, но и на некую внешнюю жизненную ситуацию (например, люди идут обучаться по направлению «Психология» не для того, чтобы получить профессию, а для того, чтобы решить свои жизненные проблемы).

Таблица 4. Результаты, полученные с помощью сравнения средних по критерию U-Манна-Уитни (шкала Локус-Контроля-Жизнь).

|  |  |
| --- | --- |
| **Статистические критерииa** | |
|  | ЛК-жизнь |
| U Манна-Уитни | 400,000 |
| W Вилкоксона | 961,000 |
| Z | -1,856 |
| Асимптотическая значимость (2-сторонняя) | ,063 |
| a. Группирующая переменная: Направление | |

При этом на графике можно увидеть, показатели по всем шкалам методики у респондентов-психологов несколько выше, чем у респондентов-философов (Рис. 4). По данным процентного соотношения уровня *общего показателя осознанности (ОПО)* можно заметить, что показатели студентов-психологов превосходят показатели студентов-философов почти в два раза. Предположительно, данный факт можно связать с тем, что обучающиеся по направлению «Психология» более ответственно подходят к проживанию собственной жизни – к постановке целей, процессу жизни и получаемым результатам, чем обучающиеся по направлению «Философия». Как следствие, эта ситуация не может не повлиять на уровень сформированности проекта профессиональной деятельности, что далее покажут данные исследования.

**Рисунок 4.**

**Сравнительные данные двух выборок (обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия») по среднему баллу по шкалам методики «Смысложизненные ориентации» в адаптации Д.А. Леонтьева.**

На круговой диаграмме можно увидеть процентное распределение данных по шкале *общего показателя осознанности (ОПО)* у респондентов-психологов (Рис. 5).

**Рисунок 5.**

**Данные по общему показателю осмысленности жизни (СЖО, Д.А. Леонтьева) обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» в процентном соотношении.**

Высокий показатель по шкале *ОПО* можно обнаружить у 34% респондентов-психологов, средний показатель по шкале ОПО – у 50% респондентов и низкий показатель по шкале *ОПО* – у 16% респондентов выборки (Рис. 5).

На круговой диаграмме можно увидеть процентное распределение данных по шкале *общего показателя осознанности (ОПО)* у студентов-психологов.

**Рисунок 6.**

**Данные по общему показателю осмысленности жизни (СЖО, Д.А. Леонтьева) обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» в процентном соотношении.**

Высокий показатель по шкале *ОПО* можно обнаружить у 18% респондентов-философов, средний показатель по шкале *ОПО* – у 66% респондентов и низкий показатель по шкале *ОПО* – у 16% респондентов выборки (Рис. 6).

Сравнив данные по двум полученным диаграммам, можно заметить, что более высокий показатель ОПО имеют студенты-психологи – на 16% больше, чем студенты-философы. Процентный показатель среднего ОПО у психологов на 16% меньше, чем у философов, процентный показатель низкого ОПО у респондентов двух выборок одинаков.

По данным современных исследователей только 14% студентов обозначили четкие жизненные и профессиональные ценности. Результат анализа типа ценностных ориентаций показал, что около 12% студентов имеет непротиворечивые профессиональные ценности (Семенова Ф.О., 2014). В настоящем исследовании средние показатели осознанности жизни несколько выше у респондентов-философов – 18% и гораздо выше у респондентов-психологов – 34%

По среднему баллу по шкалам «Методики изучения ценностей личности» Ш. Шварца статистически значимых данных получено не было. Изучив сравнительные данные по среднему баллу по шкалам «Методики изучения ценностей личности» Ш. Шварца на графике, можно заметить, что показатели по шкалам *стимуляция ОЦ (обзор ценностей), гедонизм ОЦ, достижения ОЦ, власть ОЦ, безопасность ОЦ, универсальность ПЛ (профиль личности), самостоятельность ПЛ, стимуляция ПЛ, гедонизм ПЛ, достижения ПЛ, власть ПЛ, безопасность ПЛ* у респондентов-психологов выше, чем у респондентов-философов. Показатели по шкалам *конформность ОЦ (обзор ценностей), традиции ОЦ, доброта ОЦ, универсализм ОЦ, самостоятельность ОЦ, конформность ПЛ (профиль личности), традиции ПЛ, доброта ПЛ* являются более высокими у респондентов-философов, чем у респондентов-психологов (Рис. 7).

**Рисунок 7.**

**Сравнительные данные двух выборок (обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» по среднему баллу по шкалам «Методики изучения ценностей личности» Ш. Шварца.**

По среднему баллу по шкалам методики «BIG5» в адаптации А.Г. Грецова статистически значимых данных получено не было. Изучив сравнительные данные по среднему баллу по шкалам методики «BIG5» в адаптации А.Г. Грецова на графике, можно увидеть, что психологи имеют более высокие показатели по шкалам *интроверсия-экстраверсия, эмоциональная устойчивость-нейротизм, несобранность-сознательность*, чем философы. Респонденты-философы имеют более высокие показатели по шкалам *закрытость-открытость новому опыту* и *враждебность-доброжелательность,* чем респонденты-психологи (Рис. 8).

**Рисунок 8.**

**Сравнительные данные двух выборок (обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия») по среднему баллу по шкалам методики «BIG5» в адаптации А.Г. Грецова.**

По среднему баллу по шкалам методики ZTPI для диагностики временной перспективы, Ф. Зимбардо, в адаптации А. Сырцовой статистически значимых данных получено не было. Рассмотрев сравнительные данные по среднему баллу по шкалам методики ZTPI для диагностики временной перспективы, Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой на графике, можно увидеть, что психологи имеют более высокие показатели по шкалам *будущее,* *негативное отношение к прошлому* и *гедонистическое отношение к настоящему*, чем философы. Респонденты-философы имеют несколько более высокие показатели по шкалам *позитивное отношение к прошлому* и *фаталистическое настоящее*, чем респонденты-психологи (Рис. 9)**.**

**Рисунок 9.**

**Сравнительные данные по среднему баллу двух выборок (обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия») по шкалам методики ZTPI для диагностики временной перспективы, Ф. Зимбардо, в адаптации А. Сырцовой.**

Сравнительные данные по среднему баллу в по шкалам авторской анкеты для диагностики сформированности проекта профессионального развития имеют статистически значимые показатели по шкале *оценки проекта как цели (блок 2)* (Табл. 5)*.*

**Таблица 5. Результаты, полученные с помощью сравнения средних по критерию U-Манна-Уитни (шкала оценки проекта как цели (блок 2).**

|  |  |
| --- | --- |
| **Статистические критерииa** |  |
|  | блок2 |
| U Манна-Уитни | 384,000 |
| W Вилкоксона | 945,000 |
| Z | -2,080 |
| Асимптотическая значимость (2-сторонняя) | ,038 |
| a. Группирующая переменная: Направление |  |

Рассмотрев сравнительные данные по среднему баллу по шкалам методики авторской анкеты для диагностики сформированности проекта профессионального развития на графике, можно увидеть, что психологи имеют более высокие показатели по всем шкалам анкеты: *общее, оценка процесса проектирования (блок 1), оценка проекта как цель (блок 2), оценка своих возможностей (блок 3)*, чем философы (Рис. 10).

**Рисунок 10.**

**Сравнительные данные по среднему баллу двух выборок (обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия») по шкалам авторской анкеты для диагностики сформированности проекта профессионального развития.**

В связи с полученным статистически значимым результатом можно предположить, что респонденты из разных выборок имеют разное понимание сформированности проекта, для одних это может быть реализацией профессиональных целей в зоне ближайшего развития (обучающиеся по направлению «Философия»), для других это построение и прохождение заранее спланированных этапов на пути достижения профессиональных целей (обучающиеся по направлению «Психология»), также, надо учитывать, что присутствуют те респонденты, которые имеют очень слабую выраженность профессионального проекта или не имеют ее вовсе.

**3.2. Корреляционный анализ двух независимых выборок обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» (r-Спирмена).**

Для того чтобы изучить взаимосвязь подготовленности профессионального проекта с личностными характеристиками был проведен корреляционный анализ отдельно для каждой выборки и построена корреляционная плеяда (Рис.11,12). Будут рассмотрены показатели статистически значимые на уровнях p 0,01, а также p 0,05, в связи с тем, что сила коэффициента корреляции, как один из показателей меры связи является умеренной, а не слабой.

На Рисунке 11 представлена корреляционная плеяда для выборки студентов-психологов. На ней отражена взаимосвязь шкал авторской анкеты, которые сообщают о степени подготовленности профессионального проекта развития, со шкалами выбранных методик, которые представляют характеристики личности.

**Рисунок 11. Корреляционная плеяда: психологи.**

Цели в жизни

Будущее

ОПО

Результат жизни

ЛК-жизнь

Вознаграждение

Сформированность проекта профессионального развития (ОБЩЕЕ)

Власть

Оценка процесса проектирования (БЛОК1)

Экстраверсия

Нейротизм

Оценка проекта как цели (БЛОК2)

Негатив отнош к прошлому

Гедонистич отнош к наст

Оценка своих возможностей (БЛОК3)

Позитивн отнош к прошлому

Самосовершенствование

Процесс жизни

ЛК-Я

Самостоятельность

Сознательность

Корреляционная плеяда содержит 6 положительных связей значимых на уровне p 0,01, 11 положительных связей значимых на уровне p 0,05 и 8 отрицательных связей значимых на уровне p 0,05; отрицательные связи значимые на уровне p 0,01 отсутствуют. Общее количество полученных связей – 25. В поле степени сформированности профессионального проекта развития факторы имеют следующее количество связей: сформированность проекта профессионального развития (общее) имеет одну положительную связь значимую на уровне p 0,01 и четыре положительные связи значимые на уровне p 0,05 (всего 5 связей); оценка процесса проектирования (блок 1) имеет три положительные связей значимые на уровне p 0,01, три положительные связи значимые на уровне p 0,05 и три отрицательные связи значимые на уровне p 0,05 (всего 9 связей). Оценка проекта как цели (блок 2) имеет одну положительную связь значимую на уровне p 0,01, четыре положительные связи значимые на уровне p 0,05 и четыре отрицательные связи значимые на уровне p 0,05 (всего 9 связей); оценка своих возможностей (блок 3) имеет одну положительную связь значимую на уровне p 0,01, одну положительную связь значимую на уровне p 0,05 и одну отрицательную связь значимую на уровне p 0,05 (всего 3 связи).

Связь между переменными *сформированность проекта профессионального развития (общее)* и *будущее* является умеренной положительной, так как r-Спирмена = 0,494 при p 0,01. Связи между переменными *сформированность проекта профессионального развития (общее)* и *результат жизни, самосовершенствование, самостоятельность* и *сознательность* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,380 при p 0,05, r-Спирмена = 0,367 при p 0,05, r-Спирмена = 0,353 при p 0,05, r-Спирмена = 0,430 при p 0,05 соответственно. Полученный результат может говорит о том, что студенты устремленные в будущее, заботящиеся о своем будущем, проявляющие самостоятельность, сознательность, стремящиеся к самосовершенствованию и получению реальных результатов в жизни имеют наиболее сформированный проект профессионального развития.

Связи между переменными *оценка процесса проектирования (блок 1)* и *ОПО (общий показатель осмысленности)*, *Результат жизни, ЛК-жизнь* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,515 при p 0,01, r-Спирмена = 0,546 при p 0,01, r-Спирмена = 0473, при p 0,01 соответственно. Такие высокие показатели могут говорить о том, что студенты проявляющие осмысленность и ориентирующиеся на результаты наиболее других наиболее реалистично подходят к оценке процесса проектирования своего профессионального проекта. Вместе с тем высокая значимость корреляции с показателем *ЛК-жизнь,* может говорить о том, что этот реалистичный подход связан не с внутренней мотивацией, а внешней – вынужденной. Возможно, обстоятельства жизни этой части респондентов складываются так, что им приходится «быть реалистами» в силу, допустим, трудной жизненной ситуации, а не по собственному желанию. Также можно предположить, что респонденты в процессе построения собственного профессионального проекта ориентируются на внешние обстоятельства жизни, а не собственные пожелания и стремления. Трактовать полученные данные по переменной *ЛК-жизнь* можно также иным образом, а именно как умение человека эффективно ориентироваться в новых обстоятельствах, предлагаемых ему жизнью и умение эффективно действовать в ситуации неизвестности, фильтруя информацию и находя для себя новые смыслы.

Связи между переменной *оценка процесса проектирования (блок1)* и *цели в жизни, процесс жизни, ЛК-Я* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,359 при p 0,05, r-Спирмена = 0,418 при p 0,05, r-Спирмена = 0,358 при p 0,05 соответственно. В связи с данными показателями можно предположить, что часть респондентов при формировании проекта профессионального развития имеет внутреннюю мотивацию, то есть осуществляет собственные выборы и самостоятельно принимает решения, сосредотачиваясь на собственном процессе жизни.

Связи между переменными *оценка процесса проектирования (блок 1)* и *власть, нейротизм, негативное отношение к прошлому* являются умеренными отрицательными, так как r-Спирмена = -0,349 при p 0,05, r-Спирмена = -0,373 при p 0,05, r-Спирмена = -0,407 при p 0,05 соответствено. Можно предположить, что эти данные говорят о том, что стремление к социальной значимости (власть), эмоциональная неустойчивость и неприятие своего прошлого могут негативно сказываться на процессе проектирования профессионального развития, например, тормозить этот процесс или искажать реальность восприятия жизни, которое, в свою очередь, повлияет на формирование собственного проекта.

Связи между переменными *оценка проекта как цели (блок 2)* и *будущее* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,463 при p 0,01.Респонденты связывают реализацию своего проекта с будущим, в связи с этим можно предположить, что респонденты являются достаточно целеустремленными людьми, но вместе с тем, это может говорить также о том, что на данном этапе жизни респонденты не реализует свой проект, а ждут, например, окончания учебы.

Связи между переменными *оценка проекта как цели (блок 2)* и *цели в жизни, ОПО (общий показатель осмысленности), результат жизни, сознательность* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,368 при p 0,05, r-Спирмена = 0,352 при p 0,05, r-Спирмена = 0,356 при p 0,05, r-Спирмена = 0,428 при p 0,05 соответственно.

Можно предположить, что полученные данные говорят о том, что человек осознанный, имеющий цели в жизни и стремящийся к получению конкретных результатов выстроит свою профессиональную цель и этапы ее достижения эффективнее, в отличии от человека, не обладающего этими личностными характеристиками.

Связи между переменными *оценка проекта как цели (блок 2)* и *власть, экстраверсия, гедонистическое отношение к настоящему, позитивное отношение к прошлому* являются умеренными отрицательными, так как r-Спирмена = -0,345 при p 0,05, r-Спирмена = -0,347 при p 0,05, r-Спирмена = -0,398 при p 0,05, r-Спирмена = -0,371 при p 0,05 соответствено. Можно предположить, что отрицательная взаимосвязь этих переменных говорит о том, что студенту, имеющему эти личностные характеристики будет труднее поставить профессиональную цель, проработать этапы на пути к ней и начать ее реализовывать, с силу того, что данные качества могут отвлекать внимание респондента не только на настоящий момент жизни, но уводить его эмоционально в прошлое, что не позволит эффективно сосредоточиться на постановке и достижении целей.

Переменная *оценка своих возможностей (блок3)* имеет умеренную положительную связь с переменной *будущее* с r-Спирмена = 0,482 при p 0,01, а так же умеренную положительную связь с переменной *сознательность* с r-Спирмена = 0,350 при p 0,05, и отрицательную связь с переменной *вознаграждение* с r-Спирмена = -0,418 при p 0,05. По полученным данным можно предположить, что сознательные и думающие о будущем респонденты эффективнее оценивают свои возможности реализации в профессии и выстраивают, соответственно, наиболее эффективный проект профессионального развития. Также по полученным данным можно предположить, что студенты делающие акцент на факторе вознаграждения, оценивают свои возможности наименее реалистично, что может негативно повлиять на построение профессионального проекта развития.

Статистически значимые результаты корреляционного анализа показали, что наиболее значимая и устойчивая взаимосвязь прослеживается между шкалами анкеты по сформированности проекта профессионального развития и такими шкалами методик как *будущее, ОПО (общий показатель осознанности), результат жизни,* и *ЛК-жизнь*. Предположительно, данные по этим показателям могут говорить о том, что такие качества личности как устремленность в будущее, осознанность, нацеленность на результат, а также умение эффективно ориентироваться в обстоятельствах постоянно изменяющегося мира и умение принимать решения в ситуации неопределенности, помогают выстроить проект профессионального развития. Переменные ЛК-Я, цели в жизни, самосовершенствование, процесс жизни, самостоятельность и сознательность положительно коррелируют со шкалами анкеты по сформированности проекта профессионального развития и вносят свой положительный вклад в проект. Переменные вознаграждение, экстраверсия, власть, нейротизм, негативное отношение к прошлому, гедонистическое отношение к настоящему и позитивное отношение к прошлому отрицательно коррелируют со шкалами анкеты по сформированности проекта профессионального развития, и можно предположить, что данная взаимосвязь говорит о том, что наличие данных личностных характеристик влияют на формирование проекта профессионального развития негативно.

На Рисунке 12 представлена корреляционная плеяда для выборки студентов-философов. На ней отражена взаимосвязь шкал авторской анкеты, которые сообщают о степени подготовленности профессионального проекта развития, со шкалами выбранных методик, которые представляют характеристики личности. Корреляционная плеяда содержит 11 положительных связей значимых на уровне p 0,01, 16 положительных связей значимых на уровне p 0,05 и 3 отрицательных связей значимых на уровне p 0,05; отрицательные связи значимые на уровне p 0,01 отсутствуют. Общее количество полученных связей – 30.

**Рисунок 12. Корреляционная плеяда: философы.**

Возраст

Курс

Вознаграждение

Структура работы

Сформированность проекта профессионального развития (ОБЩЕЕ)

Признание

Достижения

Креативность

Оценка процесса проектирования (БЛОК1)

Самосовершенствование

ОПО

Оценка проекта как цели (БЛОК2)

Цели в жизни

Оценка своих возможностей (БЛОК3)

Результат жизни

ЛК-Я

Достижения ОЦ

Гедонизм ПЛ

В поле степени сформированности профессионального проекта развития факторы имеют следующее количество связей: *сформированность профессионального проекта развития (общее)* имеет три положительные связи значимые на уровне p 0,01 и три положительные связи значимые на уровне p 0,05 (всего 6 связей); *оценка процесса проектирования (блок 1)* имеет три положительные связей значимые на уровне p 0,01, четыре положительные связи значимые на уровне p 0,05 (всего 7 связей). *Оценка проекта как цели (блок 2)* имеет три положительных связи значимые на уровне p 0,01 и пять положительных связей значимых на уровне p 0,05 (всего 8 связей); *оценка своих возможностей (блок 3)* имеет две положительных связи значимых на уровне p 0,01, четыре положительные связи значимые на уровне p 0,05 и три отрицательные связи значимые на уровне p 0,05 (всего 9 связей).

Связь между переменными *сформированность профессионального проекта развития (общее)* и *возраст, достижения, цели в жизни* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,569 при p 0,01, r-Спирмена = 0,540 при p 0,01, r-Спирмена = 0,519 при p 0,01 соответственно. Получив настоящие показатели, можно предположить, что студенты более старшего возраста имеют наиболее сформированный проект профессионального развития в связи с тем, что, возможно, выбирали получение данного образования осознанно, заранее предполагая каким образом они будут применять полученные знания в профессиональной реализации. Также, возможно, более старшие респонденты уже имеют первое высшее образование отличное от получаемого в настоящее время. Можно предположить, что люди более старшего возраста успели сформировать свою профессиональную идентичность к моменту получения философского образования, и, действительно, выбрали его осознанно. Связи между переменными *сформированность проекта профессионального развития (общее)* и *креативность, ОПО (общий показатель осознанности), Локус-Контроля (ЛК)-Я* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,421 при p 0,05, r-Спирмена = 0,412 при p 0,05, r-Спирмена = 0,384 при p 0,05 соответственно. На основании полученных данных можно предположить, что осознанные, ответственные и креативные респонденты более успешны в формировании проекта профессионального развития ввиду специфики получаемого образования. Философский факультет не имеет прикладной формы обучения, кроме научной и преподавательской деятельности, в связи с этим, мы полагаем, что студентам необходимо быть креативными, если они хотят реализоваться в профессии каким-либо другим образом, как вариант, создать свою нишу на рынке труда – свой креативный проект.

Связь между переменными *оценка процесса проектирования (блок 1)* и *возраст, признание, цели в жизни* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,493 при p 0,01, r-Спирмена = 0,460 при p 0,01, r-Спирмена = 0,475 при p 0,01 соответственно.

В связи с полученными результатами можно предположить, что наиболее взрослые, целеустремленные и желающие получить признание в своей профессиональной области респонденты более успешны в формировании своего профессионального проекта. Выдвинув идею, что реализация в данной профессиональной сфере требует неординарных качеств личности, мы предполагаем, что в данном случае субъект своей профессиональной деятельности, а именно успешного рабочего проекта, должен обладать жаждой признания, чтобы его спроектировать.

Связи между переменными *оценка процесса проектирования (блок 1)* и *достижения*, *креативность, ОПО (общий показатель осознанности), ЛК-Я* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,373 при p 0,05, r-Спирмена = 0,374 при p 0,05, r-Спирмена = 0,366 при p 0,05, r-Спирмена = 0,352 при p 0,05 соответственно.

Рассмотрев эту корреляционную связь можно предположить, что осознанные, креативные, ответственные за свою жизнь и ориентированные на достижения респонденты более эффективны в процессе проектирования проекта профессионального развития. Это может быть также связано со спецификой получаемого образования и задачей не просто сформировать свой профессиональный проект по установленным стандартам профессии, а найти свое индивидуальное применение полученным знаниям.

Связь между переменными *оценка проекта как цели (блок 2)* и *возраст, достижения, цели в жизни* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,464 при p 0,01, r-Спирмена = 0,536 при p 0,01, r-Спирмена = 0,512 при p 0,01 соответственно. Связи между переменными *оценка проекта как цели (блок 2)* и *креативность, самосовершенствование, ОПО (общий показатель осознанности), ЛК*-Я, *достижения ОЦ (обзор ценностей)* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,384 при p 0,05, r-Спирмена = 0,360 при p 0,05, r-Спирмена = 0,417 при p 0,05, r-Спирмена = 0,375 при p 0,05, r-Спирмена = 0,429 при p 0,05 соответственно.

Изучив полученные корреляции, и основываясь на предыдущих идеях о том, что студент философского факультета ищет свой индивидуальный профессиональный путь и проявляет для этого неординарные качества личности, можно предположить, что он считает достижения в жизни (*достижения ОЦ (обзор ценностей*) как таковые важным атрибутом любой профессиональной деятельности. Таким образом, получается, что набор указанных личностных качеств и стремление к достижениям, в целом, может повлиять на целевую направленность проекта профессионального развития.

Связь между переменными *оценка своих возможностей (блок 3)* и *возраст, достижения* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,607 при p 0,01, r-Спирмена = 0,450 при p 0,01, соответственно. Связи между переменными *оценка своих возможностей (блок3)* и *курс*, *креативность, цели в жизни, результат жизни* являются умеренными положительными, так как r-Спирмена = 0,375 при p 0,05, r-Спирмена = 0,361 при p 0,05, r-Спирмена = 0,370 при p 0,05, r-Спирмена = 0,349 при p 0,05 соответственно. Также переменная *оценка своих возможностей (блок3)* имеет три умеренные отрицательные связи с переменными *вознаграждение, структура работы, гедонизм ПЛ (профиль личности)* с показателями r-Спирмена = -0,405 при p 0,05, r-Спирмена = -0,377 при p 0,05, r-Спирмена = -0,365 при p 0,05.

Можно заметить, что в корреляционной плеяде респондентов-философов шкалы достижений в связи с проектом профессионального развития представлены дважды, более того достижения фигурируют в корреляциях со всеми шкалами авторской анкеты, которые сообщают о степени подготовленности профессионального проекта развития. Это может говорить о важности данного фактора для выборки респондентов-философов. Отрицательные корреляционные связи могут говорить о том, что респонденты по большей части не ориентированные на структурность в работе, а также на вознаграждение и повседневный гедонистический образ жизни наиболее здраво оценивают свои возможности как в случае построения проекта профессиональной деятельности, так и профессии в целом.

Статистически значимые данные корреляционного анализа показали, что наиболее значимая и устойчивая взаимосвязь прослеживается между шкалами анкеты по сформированности проекта профессионального развития и такими шкалами методик как возраст, признание, достижения и цели в жизни. Переменные *курс, креативность, самосовершенствование, ОПО, результат жизни, Локус-Контроля (ЛК)-Я* и *достижения ОЦ (обзор ценностей)* положительно коррелируют со шкалами анкеты по сформированности проекта профессионального развития и вносят свой положительный вклад в проект. Переменные *вознаграждение,* *структура работы* и *гедонизм ПЛ (профиль личности)* отрицательно коррелируют со шкалами анкеты по сформированности проекта профессионального развития, и можно предположить, что данная взаимосвязь говорит о том, что наличие данных личностных характеристик влияют на формирование проекта профессионального развития негативно. Подводя итог, можно предположить, что студентам-философам для успешного формирования и реализации проекта профессионального развития необходима взрослость, которая предполагает, возможно, позднюю сформированность профессиональной идентичности, а также постановка конкретных жизненных целей и ориентир на достижения и признание. Есть предположение о том, что формирование и реализацию уникального проекта профессионального развития практически невозможно без проявления креативности и ориентира на достижения и признание.

Подводя общий итог по статистически значимым данным корреляционного анализа проведенного отдельно для двух выборок, можно сказать, что общего показателя взаимосвязи шкал авторской анкеты (сообщают о степени подготовленности профессионального проекта развития), со шкалами выбранных методик (представляют характеристики личности), с наиболее значимой и устойчивой взаимосвязью для обеих выборок не обнаружено. В связи с этим можно предположить, что на формирование и реализацию проекта профессионального развития у студентов-респондентов двух выборок оказывают влияние разные показатели. Общими переменными для двух выборок являются *Локус-Контроля (ЛК)-Я* и *самосовершенствование*. Это может говорить о том, что наличие этих качеств у студентов-респондентов положительно влияет на процедуру формирования и реализации профессионального проекта. Общими для двух выборок, отрицательно коррелирующими со шкалами анкеты, являются переменные – *вознаграждение* и *гедонизм*. Это может говорить о том, что ориентир исключительно на финансовую сторону профессиональной реализации и гедонистическое отношение к жизни могут негативно повлиять на формирование проекта профессионального развития, как в сторону искаженного восприятия своей будущей профессиональной деятельности, так и в сторону отсутствия сформированности проекта профессионального развития в целом.

**3.3. Простая линейная регрессия и множественный регрессионный анализ двух независимых выборок обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия»).**

Основной задачей настоящего исследования является выявление связи личностных характеристик со степенью подготовленности профессионального проекта развития. Разрешение данного вопроса можно осуществить с помощью простой линейной регрессии и множественного регрессионного анализа. Для этого в качестве зависимой переменной будут взяты шкалы авторской анкеты (*общее* – степень сформированности проекта, *блок 1* – оценка процесса проектирования, *блок 2* – оценка проекта как цели, *блок 3* – оценка своих реальных возможностей), которые отражают степень подготовленности профессионального проекта развития, а в качестве независимых переменных шкалы выбранных методик, которые выявляют личностные характеристики респондентов. Регрессионный анализ проводится отдельно для каждой выборки (психологи и философы).

В уравнение регрессии для выборки студентов-психологов включены три предиктора: *будущее, результат жизни, власть ПЛ*. Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной *общее (степень сформированности проекта)* с совокупностью независимых переменных и равен 0,692. Значение R-квадрат составляет 0,478 и показывает, что 47,8% дисперсии переменной *общее (степень сформированности проекта)* обусловлены влиянием предикторов (Табл. 6).

Таблица №6. Сводка модели множественного регрессионного анализа к зависимой переменной сформированность проекта профессионального развития (общее) для выборки респондентов-психологов.



Стандартные коэффициенты регрессии являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов. Для переменной *будущее* = 0,461, а для переменных *результат жизни* и *власть ПЛ* = 0,365 и = -0,310 соответственно. Переменная *будущее* вносит наиболее значимый вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней положительно. Переменные *результат жизни* и *власть ПЛ* коррелируют с зависимой переменной *общее (сформированность проекта профессионального развития)* положительно и отрицательно соответственно (Табл. 7).

Таблица №7: Коэффициенты множественного регрессионного анализа к зависимой переменной сформированность проекта профессионального развития (общее) для выборки респондентов-психологов.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Коэффициентыa** | | | | | | |
| Модель | | Нестандартизованные коэффициенты | | Стандартизованные коэффициенты | т | Значимость |
| B | Стандартная ошибка | Бета |
| 3 | (Константа) | 1,992 | 4,784 |  | 0,416 | 0,680 |
| Будущее | 3,937 | 1,168 | 0,461 | 3,372 | 0,002 |
| Результат ж | 0,269 | 0,101 | 0,365 | 2,671 | 0,012 |
| Власть ПЛ | -1,077 | 0,473 | -0,310 | -2,276 | 0,030 |
| a. Зависимая переменная: общее | | | | | | |

Множественный регрессионный анализ с зависимой переменной *общее (сформированность проекта профессионального развития)* в данном уравнении показывает результат схожий с результатом корреляционного анализа по данной переменной. В корреляционном анализе прослеживалась статистически значимая взаимосвязь переменной *общее (сформированность проекта профессионального развития)* с переменными: *будущее, результат жизни и власть*, а в случае данного уравнения регрессионный анализ показывает зависимость переменной *общее (сформированность проекта профессионального развития)* от данных переменных. Что может говорить том, что респонденты, устремленные в будущее и ориентированные на получение результатов, имеют более сформированный проект профессионального развития, чем те респонденты, которые этими качествами не обладают. Отрицательная корреляция с переменной *власть ПЛ (профиль личности)* может говорить о том, что респонденты, стремящиеся к социальному доминированию имеют менее сформированный проект профессионального развития, в отличие от тех, кто этим качеством не обладает.

В следующее уравнение регрессии включен один предиктор: *результат жизни*. Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной *блок 1 (оценка процесса проектирования)* с независимой переменной и равен 0,601. Значение R-квадрат составляет 0,361 и показывает, что 36,1% дисперсии переменной *блок 1* *(оценка процесса проектирования)* обусловлены влиянием предикторов (Табл. 8).

Таблица №8. Сводка модели линейной регрессии к зависимой переменной оценка процесса проектирования (блок 1) для выборки респондентов-психологов.



Стандартные коэффициенты регрессии являются статистически достоверными, это позволяет интерпретировать относительную степень влияния предиктора. Для переменной *результат жизни* = 0,176. Переменная *результат жизни* вносит вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней положительно. (Табл. 9).

Таблица №9. Коэффициенты линейной регрессии к зависимой переменной оценка процесса проектирования (блок 1) для выборки респондентов-психологов.



Уравнение простой линейной регрессии с зависимой переменной *блок 1* *(оценка процесса проектирования)* и независимой переменной *результат жизни* показывает высокую силу связи r=0,601. Исходя из этих данных, можно предположить, что респонденты, ориентированные на получение результатов жизни, видящие свой жизненный путь в перспективе, наиболее сознательно и тщательно формируют проект своего профессионального развития.

В следующее уравнение регрессии для выборки психологов включены четыре предиктора: *будущее, власть ПЛ, традиции ОЦ* и *ЛК-Я*. Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной *блок 2 (оценка проекта как цели)* с совокупностью независимых переменных и равен 0,782. Значение R-квадрат составляет 0,611 и показывает, что 61,1% дисперсии переменной *блок 2 (оценка проекта как цели)* обусловлены влиянием предикторов (Табл. 10).

Таблица №10. Сводка модели множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка проекта как цель (блок 2) для выборки респондентов-психологов.



Стандартные коэффициенты регрессии являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов. Для переменной *будущее* = 0,555, для переменной *власть ПЛ (профиль личности)* = -0,451, для переменной *традиции ОЦ* = 0,312, для переменной ЛК-Я= 0,276. Переменная *будущее* вносит наиболее значимый вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней положительно. По значимости вклада далее идут переменные соответственно: *власть ПЛ (профиль личности), традиции ОЦ (обзор ценностей), Локус-Контроля (ЛК)-Я.* Переменные *трациции ОЦ (обзор ценностей)*  и Локус-Контроля (*ЛК)-Я* коррелируют с зависимой переменной *блок 2 (оценка проекта как цели)* положительно. Независимая переменная *власть ПЛ (профиль личности)* отрицательно коррелирует с зависимой переменной (Табл. 11).

Таблица №11. Коэффициенты множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка проекта как цель (блок 2) для выборки респондентов-психологов.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Коэффициентыa** | | | | | | |
|
| Модель | | Нестандартизованные коэффициенты | | Стандартизованные коэффициенты | т | Значимость |
| B | Стандартная ошибка | Бета |
| 4 | (Константа) | -7,917 | 2,827 |  | -2,800 | 0,009 |
| Будущее | 2,815 | 0,610 | 0,555 | 4,615 | 0,000 |
| Власть ПЛ | -0,933 | 0,274 | -0,451 | -3,401 | 0,002 |
| Традиции ОЦ | 0,469 | 0,193 | 0,312 | 2,428 | 0,022 |
| ЛК-Я | 0,199 | 0,088 | 0,276 | 2,264 | 0,032 |
| a. Зависимая переменная: блок\_2 | | | | | | |

Можно заметить, что переменная *будущее* в отношении зависимой переменной *блок 2 (оценка проекта как цели)* имеет самую высокую степень корреляции и самую сильную связь, даже больше, чем с зависимой переменной *общее (сформированность проекта развития)*. Это можно объяснить уже высказанными выше (в корреляционном анализе) предположениями о том, что как сам проект, так и его реализация «отодвинуты» в будущее время, и респондент только готовится к его формированию, при этом ту же взаимосвязь можно трактовать как устремленность респондентов в будущее, видение перспективы. Также, основываясь на полученных данных, можно предположить, такие качества как ответственность и приверженность, возможно профессиональной, традиции помогают подойти к необходимости формирования проекта профессионального развития и сделать это. В случае этого уравнения склонность к социальному доминированию, что подтверждается предыдущими корреляциями с переменной *власть ПЛ (профиль личности)* может воздействовать деструктивно как на проектирование профессионального развития, так и на отношение к профессии в целом.

В уравнение регрессии для выборки студентов-психологов включены три предиктора: *будущее, гедонистическое отношение к настоящему* и *признание*. Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной *блок 3 (оценка своих возможностей)* с совокупностью независимых переменных и равен 0,703. Значение R-квадрат составляет 0,495 и показывает, что 49,5% дисперсии переменной *блок 3 (оценка своих возможностей)* обусловлены влиянием предикторов (Табл. 12).

Таблица №12. Сводка модели множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка своих возможностей (блок 3) для выборки респондентов-психологов.



Стандартные коэффициенты регрессии являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов. Для переменной *будущее* = 0,777, а для переменных *гедонистическое отношение к настоящему* и *признание* = 0,593 и = 414 соответственно. Переменная *будущее* вносит наиболее значимый вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней положительно. Переменные *гедонистическое отношение к жизни* и *признание* такжевносят значимый вклад соответственно своим значениям и коррелируют с зависимой переменной *блок 3 (оценка своих возможностей)* положительно (Табл. 13).

Таблица №13. Коэффициенты множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка своих возможностей (блок 3) выборки респондентов-психологов.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Коэффициентыa** | | | | | | |
| Модель | | Нестандартизованные коэффициенты | | Стандартизованные коэффициенты | т | Значимость |
| B | Стандартная ошибка | Бета |
| 3 | (Константа) | -7,481 | 2,749 |  | -2,721 | 0,011 |
| Будущее | 2,156 | 0,460 | 0,777 | 4,686 | 0,000 |
| Гедон отн к наст | 1,217 | 0,347 | 0,593 | 3,511 | 0,001 |
| Признание | 0,047 | 0,015 | 0,414 | 3,056 | 0,005 |
| a. Зависимая переменная: блок\_3 | | | | | | |

Из данного уравнения можно увидеть, что зависимость от переменной *будущее* и сила связи с ней очень высока, в связи с чем, можно высказать предположение о том, что на реалистичность понимания своих возможностей влияет отношение к собственному будущему. Также можно предположить, что характеристики *гедонистическое отношение к настоящему* и *признание* у респондентов положительно влияют на реалистичное восприятие своих возможностей. В связи с этим можно высказать предположение о том, что амбиции и умение жить в свое удовольствие помогают реалистично взглянуть на построение проекта профессионального развития. Вместе с тем, полученные данные по шкале гедонистическое отношение к настоящему противоречат данным полученным по той же шкале с помощью корреляционного анализа.

В уравнение регрессии для выборки студентов-философов включены семь предикторов: *цели в жизни, креативность, достижения, возраст, самосовершенствование, достижения ОЦ (обзор ценностей), условия работы*. Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной *общее* с совокупностью независимых переменных и равен 0,949. Значение R-квадрат составляет 0,901 и показывает, что 90,1% дисперсии переменной *общее* обусловлены влиянием предикторов (Табл. 14).

Таблица №14. Сводка модели множественного регрессионного анализа к зависимой переменной сформированность проекта профессионального развития (общее) для выборки респондентов-философов.



Стандартные коэффициенты регрессии являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов. Для переменной *креативность = 0,629*, далее переменные выстроены в соответствии с убыванием уровня Бета: *цели в жизни = 0,483, достижения = 0,388, возраст = 0,293, самосовершенствование= -0,193, достижения ОЦ = 0,305, условия работы= 0,349.* Переменная *креативность* вносит наиболее значимый вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней положительно. Переменные *цели в жизни, креативность, достижения, возраст, достижения ОЦ (обзор ценностей), условия работы* такжевносят значимый вклад соответственно своим значениям и коррелируют с зависимой переменной *общее* положительно; переменная *самосовершенствование* коррелирует с зависимой переменной отрицательно (Табл. 15).

Таблица№ 15. Коэффициенты множественного регрессионного анализа к зависимой переменной сформированность проекта профессионального развития (блок 1) выборки респондентов-философов.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Коэффициентыa** | | | | | | |
| Модель | | Нестандартизованные коэффициенты | | Стандартизованные коэффициенты | т | Значимость |
| B | Стандартная ошибка | Бета |
| 7 | (Константа) | -23,174 | 4,173 |  | -5,553 | 0,000 |
| Цели в ж | 0,354 | 0,051 | 0,483 | 6,942 | 0,000 |
| Креативн | 0,260 | 0,032 | 0,629 | 8,079 | 0,000 |
| Достижения | 0,219 | 0,047 | 0,388 | 4,629 | 0,000 |
| Возраст | 0,376 | 0,093 | 0,293 | 4,042 | 0,000 |
| Самосоверш | -0,122 | 0,044 | -0,193 | -2,781 | 0,010 |
| Достижения ОЦ | 1,859 | 0,466 | 0,305 | 3,991 | 0,001 |
| Усл раб | 0,109 | 0,029 | 0,349 | 3,698 | 0,001 |
| a. Зависимая переменная: общее | | | | | | |

Основываясь на полученных данных можно предположить, что целеустремленные, проявляющие креативность, ориентированные на достижения респонденты имеют более сформированный проект профессионального развития, чем респонденты таких личностных качеств не имеющие. Вероятно, это связано с тем, что профессиональная реализация и ее успешность в области получаемого образования предполагает нетривиальное видение ситуации, в связи с чем, и возникает ориентир на творческий подход, реализацию имеющихся амбиций и получение реальных результатов деятельности. Регрессионный анализ подтверждает результаты связи со шкалой *возраст*, полученные с помощью корреляционного анализа. Это можно попробовать обосновать поздно сформировавшейся профессиональной идентичностью, которая позволила респондентам, пусть в старшем возрасте, подойти к выбору образования осознанно. Таким образом, наиболее старший возраст испытуемых может положительно повлиять на сформированность проекта профессиональной деятельности. Условия труда для эффективного формирования своего проекта оказались для студентов-философов также важны. Возможно, это связано с тем, что формирование проекта профессионального развития связано с будущей незаурядной профессиональной деятельностью (например, создание своего авторского проекта), которая подразумевает нестандартные условия работы (например, свободный рабочий график). Результаты связи со шкалой *самосовершенствование,* противоречат результатам, полученным с помощью корреляционного анализа.

В следующее уравнение регрессии для выборки студентов-философов включены пять предикторов: *цели в жизни, креативность, достижения ОЦ (обзор ценностей), возраст, враждебность/доброжелательность*. Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной *блок 1* *(оценка процесса проектирования)* с совокупностью независимых переменных и равен 0,845. Значение R-квадрат составляет 0,714 и показывает, что 71,4% дисперсии переменной *блок 1* *(оценка процесса проектирования)* обусловлены влиянием предикторов (Табл. 16).

Таблица №16. Сводка для модели множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка проекта проектирования (блок 1) выборки респондентов-философов.



Стандартные коэффициенты регрессии в этом случае являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов. Переменные выстроены в соответствии с убыванием уровня Бета: *возраст = 0,447, креативность = 0,347, враждебность/доброжелательность = 0,320, достижения ОЦ (обзор ценностей) = 0,306, цели в жизни = 0,265* Переменная *возраст* вносит наиболее значимый вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней положительно. Переменные *цели в жизни, креативность, достижения ОЦ (обзор ценностей), враждебность/доброжелательность* такжевносят значимый вклад в оценку соответственно своим значениям и коррелируют с зависимой переменной *блок 1 (оценка процесса проектирования)* положительно (Табл. 17).

Таблица №17. Коэффициенты множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка процесса проектирования (блок 1) выборки респондентов-философов.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Коэффициентыa** | | | | | | |
| Модель | | Нестандартизованные коэффициенты | | Стандартизованные коэффициенты | т | Значимость |
| B | Стандартная ошибка | Бета |
| 5 | (Константа) | -6,557 | 2,052 |  | -3,196 | 0,004 |
| Цели в ж | 0,070 | 0,034 | 0,265 | 2,038 | 0,051 |
| Креативн | 0,055 | 0,016 | 0,374 | 3,547 | 0,001 |
| Достижения ОЦ | 0,668 | 0,229 | 0,306 | 2,916 | 0,007 |
| Возраст | 0,206 | 0,059 | 0,447 | 3,527 | 0,002 |
| Враждебн Доброж | 0,225 | 0,087 | 0,320 | 2,596 | 0,015 |
| a. Зависимая переменная: блок\_1 | | | | | | |

По полученным данным можно отметить, что на процесс формирования проекта профессионального развития влияет возраст. Чем выше возраст респондентов, тем больше степень подготовленности их проекта профессионального развития. Также можно предположить, что чем более креативен, доброжелателен, ориентирован на достижения и реализацию целей респондент, тем эффективнее и динамичнее идет процесс выстраивания его проекта профессионального развития.

В следующее уравнение регрессии для выборки студентов-философов включены шесть предикторов: *цели в жизни, традиции ПЛ (профиль личности), достижения ОЦ, креативность, возраст, признание.* Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной *блок 2*  (*оценка проекта как цели)* с совокупностью независимых переменных и равен 0,899. Значение R-квадрат составляет 0,808 и показывает, что 80,8% дисперсии переменной *блок 2* обусловлены влиянием предикторов (Табл. 18).

Таблица №18. Сводка для модели множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка проекта как цели (блок 2) выборки респондентов-философов.



Стандартные коэффициенты регрессии являются статистически достоверными, что разрешает интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов. Переменные выстроены в соответствии с убыванием уровня Бета: *цели в жизни = 0,585, достижения ОЦ = 0,440, креативность = 0,365, возраст =0,306, традиции (профиль личности) = -0,253, признание = -0,232.* Переменная *цели в жизни* вносит наиболее значимый вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней положительно. Переменные *креативность, достижения ОЦ (обзор ценностей) и возраст* такжевносят значимый вклад в оценку соответственно своим значениям и коррелируют с зависимой переменной *блок 2 (оценка проекта как цели)* положительно; переменные *традиции ПЛ (профиль личности)* и *признание* коррелируют с зависимой переменной *блок 2 (оценка проекта как цели)* отрицательно (Табл. 19).

Таблица №19. Коэффициенты множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка проекта как цели (блок 2) выборки респондентов-философов.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Коэффициентыa** | | | | | | |
| Модель | | Нестандартизованные коэффициенты | | Стандартизованные коэффициенты | т | Значимость |
| B | Стандартная ошибка | Бета |
| 6 | (Константа) | -9,968 | 1,875 |  | -5,317 | 0,000 |
| Цели в ж | 0,193 | 0,037 | 0,585 | 5,157 | 0,000 |
| Традиции ПЛ | -0,686 | 0,296 | -0,253 | -2,319 | 0,029 |
| Достижения ОЦ | 1,201 | 0,251 | 0,440 | 4,779 | 0,000 |
| Креативн | 0,068 | 0,017 | 0,365 | 3,886 | 0,001 |
| Возраст | 0,177 | 0,057 | 0,306 | 3,105 | 0,005 |
| Признание | -0,056 | 0,023 | -0,232 | -2,412 | 0,023 |
| a. Зависимая переменная: блок\_2 | | | | | | |

Можно предположить, что на сформированность проекта как реализации целей в зоне ближайшего развития влияют такие характеристики личности как креативность и ориентированность на достижения; целенаправленность жизни имеет наибольшее влияние. Можно сделать предположение, что это связано с желанием получать конкретные результаты деятельности и осуществлять творческий подход к профессии. Наличие амбиций и верность традициям (как личным, так и профессиональным), может затормозить формирование проекта с точки зрения постановки и реализации целей в зоне ближайшего развития.

В следующее уравнение регрессии для выборки студентов-философов включены семь предикторов: *вознаграждение, несобранность/сознательность, структура работы, Локус-Контроля (ЛК)-Я, гедонизм ПЛ (профиль личности), самосовершенствование, взаимоотношения.* Коэффициент множественной корреляции R отражает связь зависимой переменной *блок 3*  *(оценка своих возможностей)* с совокупностью независимых переменных и равен 0,899. Значение R-квадрат составляет 0,808 и показывает, что 80,8% дисперсии переменной *блок 3 (оценка своих возможностей)* обусловлены влиянием предикторов (Табл. 20).

Таблица №20. Сводка для модели множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка своих возможностей (блок 3) выборки респондентов-философов.



Стандартные коэффициенты регрессии являются статистически достоверными, что разрешает интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов. Переменные выстроены в соответствии с убыванием уровня Бета: *самосовершенствование = -0,455, вознаграждение = -0,396, ЛК-Я = 0,380, структура работы = -0,353, взаимоотношения = -0,340, несобранность/сознательность = 0,291, гедонизм ПЛ= -0,250.* Переменная *самосовершенствование* вносит наиболее значимый вклад в оценку зависимой переменной и коррелирует с ней отрицательно. Переменные *вознаграждение, взаимоотношения, структура работы и гедонизм ПЛ (профиль личности)* такжевносят значимый вклад в оценку соответственно своим значениям и коррелируют с зависимой переменной *блок 3 (оценка своих возможностей)* отрицательно; переменные *Локус-Контроля* (*ЛК)-Я,* и *несобранность/сознательность* коррелируют с зависимой переменной *блок 3 (оценка своих возможностей)* положительно (Табл. 21).

Таблица №21. Коэффициенты множественного регрессионного анализа к зависимой переменной оценка своих возможностей (блок 3) выборки респондентов-философов.



В связи с полученными результатами можно предположить, что ответственные и сознательные респонденты оценивают ситуацию своих реальных возможностей (интеллектуальных, физических, материальных) на этапе формирования своего профессионального проекта эффективнее и с ним связанных, чем это делают люди подобными качествами не обладающие. Респонденты, ориентированные на финансовую сторону профессионального развития, на внешние условия организации своей деятельности, а также с развитой гедонистической составляющей личности наименее эффективно справляются с оценкой своих реальных возможностей на этапе формирования профессионального проекта. Можно предположить, что это связано с тем, что они больше ориентированы на внешние выгоды своей предполагаемой деятельности, нежели увлечены ею самой, а, следовательно, проект профессионального развития их может интересовать с точки зрения повышения материального качества жизни и получения комфорта. Результаты регрессионного анализа по переменной *самосовершенствование* сильно разнятся с результатами корреляционного анализа и являются противоположными им. Можно попробовать объяснить полученный результат следующим образом. Респондентам оценить реальную ситуацию своих возможностей удается эффективнее, если они не стремятся к самосовершенствованию на данном этапе формирования проекта профессионального развития, это может быть связано с тем, что люди стремящиеся к самосовершенствованию, в силу этой характеристики личности, могут переоценить свои возможности. Взаимоотношения также могут помешать реальной оценке своих возможностей в силу того, что в общении, обсуждая какие-либо вещи с другими людьми, мы принимаем более рискованные решения, потому что эмоционально неосознанно делим ответственность со всей группой людей, участвующих в обсуждении. Поэтому какие-либо обсуждения и советы от других людей, воспринятые достаточно близко, могут повлиять на неадекватность восприятия ситуации собственных возможностей для формирования проекта профессионального развития.

Подводя итоги по результатам, полученным с помощью регрессионного анализа можно сказать, что общей шкалой статистически значимо влияющей на формирование проекта профессионального развития являются личностная характеристика *Локус-контроля (ЛК)-Я.* Можно сказать, что понимание личной ответственности за свою профессиональную реализацию одинаково эффективно для всех респондентов влияет на сформированность их проекта профессионального развития. Вместе с тем можно заметить, что по данным регрессионного анализа такие качества как гедонистическое отношение к жизни и приверженность традициям помогает респондентам-психологам выстраивать проект профессионального развития, а респондентам-философам мешает. Качеством, которое мешает эффективно выстраивать проект профессионального развития респондентам-психологам является власть.

Сравнив результаты корреляционного и регрессионного анализа можно сказать, что они частично совпадают. По данным корреляционного анализа общими статистически значимыми показателями для двух выборок являются данные по шкалам *Локус-Контроля (ЛК)-Я* и *самосовершенствование.* Общими для двух выборок, отрицательно коррелирующими со шкалами анкеты, являются переменные – *вознаграждение* и *гедонизм*. По данным регрессионного анализа получены частично схожие результаты. Общими статистически значимыми положительными показателями для двух выборок являются данные по шкале Локус-Контроля (*ЛК)-Я*. Общих для двух выборок, отрицательно коррелирующих со шкалами анкеты переменных обнаружено не было. На основании полученных результатов можно предположить, что личная ответственность за свою жизнь и профессиональную реализацию, а также самосовершенствование положительно сказываются на формировании проекта профессионального развития. Также можно добавить, что стремление к материальным благам не способствует эффективному формированию проекта профессионального развития и, можно предположить, что искажает восприятие проекта профессиональной деятельности и представление о профессиональной реализации в целом. Статистически значимые различия двух выборок по шкале *оценка проекта как цель (блок 2)* авторской анкеты: уровень сформированности проекта профессионального развития, полученные с помощью сравнения средних по критерию U-Манна-Уитни (p=0,038), говорят о том, что сформированность проекта профессионального развития у респондентов-психологов выше, чем у респондентов-философов. Данная шкала отвечает за целенаправленность и последовательность действий респондентов. В связи с полученными данными можно сделать вывод, что респонденты-психологи являются более целеустремленными и последовательными в формировании и реализации проекта профессионального развития, чем респонденты-философы.

Гипотеза о том, что уровень подготовленности проекта профессионального развития у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» выше, чем у обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» подтвердилась частично.

**ВЫВОДЫ**

1. Выявлено количественное соотношение студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия» на предмет сознательного формирования проекта профессионального развития. Результаты высокого уровня общего показателя осознанности (ОПО) обучающихся по направлению «Психология» превосходят результаты обучающихся по направлению «Философия» почти в два раза (респонденты-психологи – 34%, респонденты-философы – 18%). Статистически значимо данный факт не подтверждается, но процентное соотношение дает возможность предположить, что более ответственный подход к проживанию жизни не может не повлиять на уровень сформированности проекта профессионального развития. По данным разработанной нами анкеты уровень сформированности профессионального проекта развития и реализации его на учебном этапе выше, чем у респондентов-философов. Можно предположить, что такая ситуация складывается в связи с отсутствием у обучающихся по направлению «Философия» очевидной прикладной составляющей образования.

2. В ходе исследования с помощью авторской анкеты выявлен уровень подготовленности профессионального проекта у студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия». У респондентов-психологов 68% имеют достаточно высокий уровень сформированности проекта профессионального развития, 32% обучающихся имеют средний уровень подготовки проекта, низкий уровень подготовки отсутствует. У респондентов-философов высокий уровень подготовки проекта профессионального развития представлен 31% обучающихся, средний уровень – 62% и низкий – 7%. Статистически значимо различия между двумя выборками подтвердились в результате сравнения средних по критерию U-Манна-Уитни по шкале анкеты *оценки проекта как цели (блок 2)* p=0,038. Данная шкала отвечает за целенаправленность и последовательность действий респондента. Можно предположить, что полученный результаты сообщает о том, что уровень проекта профессионального развития зависит от осмысленности жизни и ее целенаправленного проживания.

3. Изучены личностные характеристики, влияющие на организацию проектирования профессионального развития у студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия». Общими статистически значимыми положительными показателями для двух выборок являются данные по шкале *Локус-Контроля (ЛК)-Я и самосовершенствование*.

Общими для двух выборок, отрицательно коррелирующими со шкалами анкеты, являются переменные – *вознаграждение* и *власть.* В связи с полученными результатами можно предположить, что основной характеристикой личности влияющей на осмысленность жизни и целенаправленность формирования проекта профессионального развития является личная ответственность за свою жизнь *Локус-Контроля (ЛК) -Я)*, а также *самосовершенствование*, как развитие личности в профессии и в жизни..

4. В ходе исследования были выявлены особенности проектирования профессионального будущего студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия». У студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» корреляционный и регрессионный анализ показал наибольшее количество статистически значимых положительных связей со шкалами *возраст* и *креативность*. В связи с этим можно предположить, что достаточно поздно сформировавшаяся профессиональная идентичность все же позволила респондентам, пусть в старшем возрасте, подойти к выбору образования осознанно. Таким образом, можно предположить, что наиболее старший возраст испытуемых может положительно повлиять на сформированность проекта профессиональной деятельности. По данным анкеты 37% студентов обучающихся по направлению «Философия» отвечают, что создают или хотели бы создать свой авторский проект, свою нишу труда. Среди обучающихся по направлению «Психология» авторский проект хотят создать только 19%. Основываясь на этих данных можно предположить, что в силу отсутствия очевидной прикладной составляющей респонденты-философы проявляют креативность для формирования проекта профессионального развития в большей мере, нежели респонденты-психологи. У студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» корреляционный и регрессионный анализ показал наибольшее количество статистически значимых положительных связей со шкалами *будущее* и *сознательность*, что может говорить о целеустремленности, осознанности и последовательности как основных характеристиках личности, отвечающих за успешное проектирование проекта профессионального развития.

Гипотеза о том, что уровень подготовленности проекта профессионального развития у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» выше, чем у обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» подтвердилась частично.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Выбранная область исследования в настоящее время имеет большую актуальность в связи с тем, что существуют учебные направления, не содержащие очевидной прикладной составляющей. Как следствие, у выпускников возникает проблема в осуществлении профессионального развития. Настоящее исследование состоялось по причине того, что на данном временном этапе в научной литературе нами не было обнаружено исследований с привлечением учащихся философских факультетов. В рамках данного исследования была поставлена гипотеза о том, что уровень подготовленности проекта профессионального развития у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» выше, чем у обучающихся в магистратуре по направлению «Философия». Это связано с тем, что подготовка будущих психологов имеет прикладную направленность, а подготовка будущих философов очевидной прикладной направленности не имеет.

При постановке цели и исследовательских задач мы ориентировались на изучение влияния личностных характеристик на уровень сформированности проекта профессионального развития, а также сравнение уровня подготовленности профессиональных проектов у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и обучающихся в магистратуре по направлению «Философия». Текст диссертации состоит из трех глав. Первая глава содержит обзор литературы, которая раскрывает следующие проблемы: теоретические предпосылки исследований проектирования личностного развития в основных персонологических концепциях, роль субъектной позиция личности в формировании проекта профессионального развития, понятие профессиональной направленности в контексте основных характеристик личности, влияние компетентностного подхода на проектирование профессионального развития, понятие профессионального самоопределения, понятие профессиональной идентичности, понятие профессиональной Я-концепции студента, понятие профессиональной мотивации, а также подходы к проектированию профессионального развития в современном мире.

Вторая глава содержит данные о выборке и организации исследования. С помощью представленных во второй главе методик и анкеты изучались: индивидуальное сочетание наиболее актуальных профессиональных потребностей, осознание целей и смысла собственной жизни, динамика изменения ценностей личности в зависимости от окружающей социальной среды, степень выраженности личностных качеств, отношение личности к временному континууму, уровень сформированности проекта профессионального развития. Эмпирическая часть исследования подверглась некоторым ограничениям. Численность выборки была ограниченна тем, что исследовались только магистранты Санкт-Петербургского государственного университета обучающиеся по направлениям «Психология» и «Философия». В исследовании приняли участие 20 мужчин и 46 женщин, такая ассиметричность выборки сделала невозможным проведение сравнения средних с помощью U-Манна-Уитни по половому признаку. В связи с отсутствием методик измеряющих уровень сформированности проекта профессионального развития, была создана авторская анкета с вопросами закрытого типа, включающая в себя четыре шкалы: *сформированность проекта профессионального развития (общее), оценка процесса проектирования (блок 1), оценка проекта как цели (блок 2), оценка своих возможностей (блок 3).*

В третьей главе исследования были описаны и объяснены полученные результаты. Были получены сравнительные данные об уровне подготовленности профессионального проекта у студентов, обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» и «Философия»; изучены личностные характеристики, влияющие на организацию проектирования профессионального развития, а также исследованы особенности проектирования профессионального будущего двух выборок. Было выявлено, что на сформированность проекта профессионального развития каждой выборки влияют разные личностные характеристики. Характеристики, отражающиеся в шкалах *Локус-контроля* (*ЛК)-Я, самосовершенствование* и *признание* являются общими для двух выборок по результатам корреляционного и регрессионного анализов. Гипотеза о том, что уровень подготовленности проекта профессионального развития у обучающихся в магистратуре по направлению «Психология» выше, чем у обучающихся в магистратуре по направлению «Философия» подтвердилась частично. Было выдвинуто предположение о том, что личностные характерстики студентов обучающихся в магистратуре по направлению «Психология», отражающиеся в шкалах *будущее* и *сознательность*, помогают им эффективнее формировать проект профессионального развития. Более высокий уровень сформированности проекта профессионального развития у студентов обучающихся по направлению «Психология» был статистически подтвержден по одной из шкал анкеты, что говорит о частичном подтверждении гипотезы.

Вопрос об отсутствии очевидной прикладной составляющей в настоящее время среди выпускников Института философии стоит достаточно остро. По полученным данным 62% респондентов-философов, закончив обучение, планируют работать в другой сфере, и только 5% респондентов-психологов хотят уйти из профессии. 32% респондентов-философов планируют после выпуска получить еще одно высшее образование, чтобы приобрести профессию, среди респондентов-психологов о получении второго высшего образования задумываются 12%. Данные, полученные в настоящем исследовании могут быть учтены научно-педагогическими работниками в условиях высшего образования при составлении и реализации рабочих программ учебных дисциплин, а также в воспитательной работе со студентами.

**Библиография:**

1. Абдуллина Л. И., Проектирование процесса профессионального становления специалиста в вузе, Образовательные системы ХХI века, Тольятти, 2005, стр. 115-123

2. Адлер, А., Очерки по индивидуальной психологии, М.: Классики психологии, 2002. – 220 с.

3. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки, Москва, 1998 – 448 с.

4. Акопов Г. В., Горбачева А. В., Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса, М, Машиностроение-1, 2003, – 280 с.

5. Ананьев Б. Г., Человек как предмет познания, СПб.: Питер, 2010. – 288 с.

6. Блинова Ю. Л., Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение, Казань: ТГГПУ, 2010. – 202 с.

7. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В., Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания, Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.

8. Брушлинский А. В. Психология субъекта, Психологический журнал, № 2, 2003, с. 15–17.

9. Величко, Е. В. Субъектность как системообразующий фактор и ресурс профессиональной компетентности студентов колледжа / Е. В. Величко, С. А. Минюрова // Педагогическое образование в России, 2015, № 2. – стр. 17-22.

10. Вербицкий А.А., Активное обучение в высшей школе: контекстный подход, М.: Высшая школа, 1991 – 207 с.

11. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г., Личностный и компетентностный подход в образовании. Проблемы интеграции, М.: Логос, 2010 – 336 с.

12. Воронцова А.А., Опыт развития и формирования профессионального самосознания у студентов ВУЗов, Журнал: Образовательные технологии, № 4, 2013, с. 115-122;

13. Гаранина Р.М., Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов, Самарский государственный медицинский университет, Самара, Образование и наука. Том 19, № 4. 2017, – стр. 58-83.

14. Головей Л.А., Александрова Н.А., Данилова М.В., Манукян В.Р., Рыкман Л.В., Кризисы профессионального развития и ресурсы личности в периоды юности и ранней взрослости, Вестник СПбГУ, Серия 16, вып.2, 2013.

15. Громова Е. М., Беркутова Д. И., Горшкова Т. А., Ценности личности как основа жизненной и профессиональной стратегии, журнал Современные проблемы науки и образования, №2, 2013.

16. Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т. А., Исследование отношения современных российских студентов к построению профессиональной карьеры, журнал Современные проблемы науки и образования, №3, 2013.

17. Дремова Н.О., Формирование образа будущей профессиональной деятельности у студентов университета, Оренбургский государственный университет, Оренбург, 2016, стр. 100-102.

<https://elibrary.ru/item.asp?id=26334547>

18. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Психология высшей школы: Учеб.

пособие.– 3-е изд., перераб. и доп.– Минск: Университетское, 1993.– 368

с.

19. Жданова С.Ю., Особенности представления студентов о карьере, Вектор науки ТГУ, 4(7), 2011.

20. Заболотная С.Г., Становление образа профессионального будущего у студентов медицинского ВУЗа как педагогическое явление / С.Г. Заболотная // Журнал: Современные проблемы науки и образования. – 2015, № 3. стр. 8-15.

21. Залесская С.Е., Особенности проявления профессиональной направленности старшеклассников в условиях трудового обучения: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07.– Минск, 1990.– 188 с.

22. Зеер, Э.Ф., Компетентностный подход к образованию, Образование и наука, 2005, № 5, стр. 23.

23. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: МПСИ;

Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

24. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовников Н.О. Основы профориентологии, М., « ВШ», 2005, – 336 с.

25. Зеер, Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Ассиметричное профессиональное будущее современной молодежи, журнал Педагогическое образование в России, №4, 2013.

26. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека, журнал Фундаментальные исследования, №9-8, 2014.

27. Зимняя, И. А., Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования, Интернет-журнал «Эйдос», 2006. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

28. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения, М, 2010., – 304 с.

29. Ковалев А.Г. Личность и пути ее формирования.– М.: Знание, 1971.– 31

с.

30. Коняхина Ю.С., Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов ВУЗа, Социальная политика и социология, 6-1 (48), 2009, стр. 390-397.

31. Корчикова И.В., Личностная автономия как фактор формирования образа профессионального будущего в юношеском возрасте, Вестник ТГПУ, 6 (134), 2013.

32. Кочнева, Е.М, Орлова Е.К., Факторы, влияющие на построение студентами профессиональной перспективы на этапе ВУЗовской подготовки, Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология», 2 (12), 2012.

33. Кочнева Е.М., Орлова К.Е., Осознанное построение студентами своих профессиональных перспектив на этапе ВУЗовского обучения, Вестник ТГПУ, 5 (146), 2014.

34. Кочнева, Е.М., Фактор неопределенности в высшем образовании: контуры проблемы / Е. М. Кочнева, Т.И. Чиркова // Известия РАО, 2011.

35. Курбацкая Т.Б. Мотивационная структура профессиональных

намерений в процессе оптации и профессиональной подготовки в

ВУЗе: Дис. канд. психол. наук: 19.00.03. – Казань, 1997.– 175 с.

36. Лабынцева И.С., Отношение к будущей профессии студентов с разным уровнем учебной активности, Южный федеральный университет, № 10 (135), 2012, стр. 226-231.

<https://elibrary.ru/item.asp?id=18042562&>

37. Лазурский, А.Ф., Классификация личностей, URSS Ленанд, 2018 – 304 с.

32. Леонтьев А. Н., Деятельность. Сознание. Личность, Москва: Политиздат, 1977 – 320 с.

38. Леонтьев В. Г. Адаптация человека к новой деятельности как условие профессиональной направленности: сборник научных трудов / В. Г. Леонтьев, А. Н. Жмыриков, Новосибирск, 1982, стр. 6-26.

39. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений //

Психологический журнал.– 1981.– Т. 2.– № 1.– С. 3–17.

40. Ломакина Э.Н., Профессиональная направленность как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов, Сибирский педагогический журнал, №10, 2011.

41. Мандаева А.Е., О соотношении понятий «направленность личности» и «профессиональная направленность личности» студентов педагогических вузов, НИЦ Социосфера, 2016, стр. 31-36.

<https://elibrary.ru/item.asp?id=27335079>

42. Манукян В.Р., Специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в ВУЗе, Вестник СПбГУ, сер. 12, вып. 3, 2012.

43. Маслов А.В. Социально-психологические проблемы процесса

становления молодого специалиста – выпускника ПУ: Автореф. Дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Яросл. гос. ун-т.– Ярославль, 1998.– 15 с.

44. Матушанский, Г. У., Методологические принципы применения компетентностного подхода в профессиональном образовании /Г. У. Матушанский, О. Р. Кудаков // Казанский педагогический журнал, 2009, № 11-12, – стр. 41-47.

45. Молчанова Н.В., К вопросу о мотивации в профессиональном становлении студента, Известия Саратовского университета, Том 1, №2, 2012, стр. 11-15.

46. Мокроусова Т.А., Профессиональное самоопределение студента в контексте формирования субъектной позиции, международный научный журнал «Символ науки» №12, 2015.

47. Мялик Н.П., Профессиональная ментальность студентов: основные компоненты // Психологические исследования: вып. 3 / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: «Институт психологии РАН», 2008. – 336 с.

48. Мясищев В.Н., Ковалев А.Г., Психические особенности человека. Характер, способности, т. 1-2, 1957-1960 г.г.

49. Наследов А.Д., Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных, Учебное пособие. 3-е изд., стереотип. – СПб.: Речь, 2007. – 392 с.

50. Наследов А.Д., IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2013. – 416 с.

51. Петровский В. А., Личность: феномен субъектности, Ростов-на-Дону,

1993 – 453 с.

52. Полещук Ю.А., Динамика направленности учащихся ПТУЗ в условиях

психологического сопровождения обучения профессии: Дис. канд.

психол. наук: 19.00.07. – Мн., 2001. – 129 с

53. Разуваев С.Г., Место профессионального самоопределения в структуре профессиональной социализации, Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского, №28, 2012.

54. Реан А.А., Психология личности, М.:, Питер, 2017, – 288 с.

55. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии, СПб.: Питер, 2016 – 713 с.

56. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, Человек и мир, Санкт Петербург: Питер, 2003 – 512 с.

57. Рубинштейн С.Л., Проблемы общей психологии, М., Педагогика, 1973, – 424 с.

58. Самоукина Н. В., Психология и педагогика профессиональной деятельности, М., Экмос, 1999, – 351 с.

59. Сейтешев А.П., Профессиональная направленность личности.– Алма-

Ата: Наука Каз. СССР, 1990.– 333 с

60. Семенова Ф.О., Психологические особенности процесса профессионализации студентов в ВУЗе, журнал Фундаментальные исследования, №11-4, 2014.

61. Слободчиков В.И., Исаев Е.И., Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе, Москва: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

62. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Мысль,

1975.– 198 с.

63. Трещев А. М., Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя, Астрахань: АГГГУ, 2000. – 211 с.

64. Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы, отв. ред. М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, Н. Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 448 с.

65. Фрейд, З., «Я» и «Оно», Азбука-Классика, 2015. – 288 стр.

66. Хасан, Б. И. Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания, Журнал практического психолога, 2004, № 3. –стр. 13-23.

67. Шавир П.А. О структуре и критериях профессиональной на-

правленности студентов. Содержание и методы профессионального

воспитания студентов: Сб. статей.– Тюмень: Тюменск. гос. ун-т, 1981.– с. 5-14.

68. Шадриков, В. Д., Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности, Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, серия «Психология», 2006, № 1. – стр. 15–21.

69. Шакеева Ч.А., Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в

новых общественно-экономических условиях.– М.: Изд-во “Институт

практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998.– 192 с.

70. Шишов, C. Е., Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании, 2002, с. 58-62.

71. Шнейдер Е.М., Проектирование индивидуального развития специалиста в процессе профессионального образования, Невинномысск, 2008, – 201 с.

72. Юнг, К. Г. О становлении личности. Психика: структура и динамика, М.: АСТ, 2005. – 416 с.

73. Ялом И., Экзистенциальная психотерапия, Класс, 2015. – 576 стр.

74. Barbara-i-Molinero, Alba; Cascon-Pereira, Rosalia; Beatriz Hernandez-Lara, Ana, Professional identity development in higher education: influencing factors, INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL MANAGEMENT, Kenya, b.: 31, p. 189-203, 2017.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1127015>

75. Chuiko, Olena, PERSONAL GROWTH DYNAMICS IN STUDENTS OF SOCINOMIC FIELD, SCIENCE AND EDUCATION, Kiev, Ukraine, p. 54-59, 2018.

<http://proxy.library.spbu.ru:2123/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=20&SID=C4mECQkzcdTM2vyTTym&page=5&doc=45>

76. Hesse, Nora; Bruenjes, Juergen, How entrepreneurial are students who intend to become academics? - A study of career motives, REVIEW OF REGIONAL RESEARCH-JAHRBUCH FUR REGIONALWISSENSCHAFT, Germany, b. 38, p. 27-52, 2018.

<https://proxy.library.spbu.ru:4208/article/10.1007%2Fs10037-017-0114-y>

77. Stan, Cornelia, THE FORMATIVE IMPACT OF THE CAREER PLAN ON THE STUDENTS' PROFESSIONAL PATH, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, Targoviste, ROMANIA, b: 27, p.: 744-752, 2017.

<http://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/MEPDEV2016FA087.pdf>

78. Rubin, Silvia; Ruemler, Michelle, E-PORTAFOLIO: A METACOGNITIVE ACTIVITY TO DEVELOP PERSONAL AND PROFESSIONAL LIFE PLANS FOR STUDENTS, INTED Proceedings, Valencia, SPAIN, p.: 4319-4327, 2012

<http://proxy.library.spbu.ru:2123/Search.do?product=WOS&SID=D52VbAO3tald2vu5BdY&search_mode=GeneralSearch&prID=6163de9a-076e-43d8-b5e5-efa2b9ab708f>

**Приложение: Полное содержание стимульного материала методик.**

**Методика №1: «Мотивационный профиль», Ш. Ричи, П. Мартин, адаптация Е.А. Климовой.**

1) Я полагаю, что мог бы внести большой вклад на такой работе, где

a) хорошая заработная плата и прочие виды вознаграждений;

b) имеется возможность установить хорошие взаимоотношения с коллегами по работе;

c) я мог бы влиять на принятие решений и демонстрировать свои достоинства как работника;

d) у меня есть возможность совершенствоваться и расти как личность.

2) Я не хотел бы работать там, где

a) отсутствуют четкие указания, что от меня требуется;

b) практически отсутствуют обратная связь и оценка эффективности моей работы;

c) то, чем я занимаюсь, выглядит малополезным и малоценным;

d) плохие условия работы, слишком шумно или грязно.

3) Для меня важно, чтобы моя работа

a) была связана со значительным разнообразием и переменами;

b) давала мне возможность работать с широким кругом людей;

c) обеспечивала мне четкие указания, чтобы я знал, что от меня требуется;

d) позволяла мне хорошо узнать тех людей, с кем я работаю.

4) Я полагаю, что я не был бы очень заинтересован работой, которая

a) обеспечивала бы мне мало контактов с другими людьми;

b) едва ли была бы замечена другими людьми;

c) не имела бы конкретных очертаний, так что я не был бы уверен, что от меня требуется;

d) была бы сопряжена с определенным объемом рутинных операций.

5) Работа мне нравится, если

a) я четко представляю себе, что от меня требуется;

b) у меня удобное рабочее место и меня мало отвлекают;

c) у меня хорошие вознаграждение и заработная плата;

d) позволяет мне совершенствовать свои профессиональные качества.

6) Полагаю, что мне бы понравилось, если

a) были бы хорошие условия работы и отсутствовало бы давление на меня;

b) у меня был бы очень хороший оклад;

c) работа в действительности была бы полезная и приносила мне удовлетворение;

d) мои достижения и работа оценивались бы по достоинству.

7) Я не считаю, что работа должна

a) быть слабо структурированной, так что непонятно, что же следует делать;

b) предоставлять слишком мало возможностей хорошо узнать других людей;

c) быть малозначимой и малополезной для общества или неинтересной для выполнения;

d) оставаться непризнанной, или ее выполнение должно восприниматься как само собой разумеющееся.

8) Работа, приносящая удовлетворение,

a) связана со значительным разнообразием, переменами и стимуляцией энтузиазма;

b) дает возможность совершенствовать свои профессиональные качества и развиваться как личность;

c) является полезной и значимой для общества;

d) позволяет мне быть креативным (проявлять творческий подход) и экспериментировать с новыми идеями.

9) Важно, чтобы работа

a) признавалась и ценилась организацией, в которой я работаю;

b) давала бы возможности для персонального роста и совершенствования;

c) была сопряжена с большим разнообразием и переменами;

d) позволяла бы работнику оказывать влияние на других.

10) Я не считаю, что работа будет приносить удовлетворение, если

a) в процессе ее выполнения мало возможностей осуществлять контакты с разными людьми;

b) оклад и вознаграждение не очень хорошие;

c) я не могу установить и поддерживать добрые отношения с коллегами по работе;

d) у меня очень мало самостоятельности или возможностей для проявления гибкости.

11) Самой хорошей является такая работа, которая

a) обеспечивает хорошие рабочие условия;

b) дает четкие инструкции и разъяснения по поводу содержания работы;

c) предполагает выполнение интересных и полезных заданий;

d) позволяет получить признание личных достижений и качества работы.

12) Вероятно, я не буду хорошо работать, если

a) имеется мало возможностей ставить перед собой цели и достигать их;

b) я не имею возможности совершенствовать свои личные качества;

c) тяжелая работа не получает признания и соответствующего вознаграждения;

d) на рабочем месте пыльно, грязно или шумно.

13) При определении служебных обязанностей важно

a) дать людям возможность лучше узнать друг друга;

b) предоставить работнику возможность ставить цели и достигать их;

c) обеспечить условия для проявления работниками творческого начала;

d) обеспечить комфортность и чистоту места работы.

14) Вероятно, я не захочу работать там, где

a) у меня будет мало самостоятельности и возможностей для совершенствования своей личности;

b) не поощряются исследования и проявление научного любопытства;

c) очень мало контактов с широким кругом людей;

d) отсутствуют достойные надбавки и дополнительные льготы.

15) Я был бы удовлетворен, если

a) была бы возможность оказывать влияние на принятие решений другими работниками;

b) работа предоставляла бы широкое разнообразие и перемены;

c) мои достижения были бы оценены другими людьми;

d) я точно знал бы, что от меня требуется и как я должен это выполнять.

16) Работа меньше удовлетворяла бы меня, если

a) не позволяла бы ставить и добиваться сложных целей;

b) четко не знал бы правил и процедур выполнения работы;

c) уровень оплаты моего труда не соответствовал бы уровню сложности выполняемой работы;

d) я практически не мог бы влиять на принимаемые решения и на то, что делают другие.

17) Я полагаю, что должность должна предоставлять

a) четкие должностные инструкции и указания на то, что от меня требуется;

b) возможность лучше узнать своих коллег по работе;

c) возможности выполнять сложные производственные задания, требующие напряжения всех сил;

d) разнообразие, перемены и поощрения.

18) Работа приносила бы меньше удовлетворения, если

a) не допускала бы возможности хотя бы небольшого творческого вклада;

b) осуществлялась бы изолированно, т. e. работник должен был бы работать в одиночестве;

c) отсутствовал бы благоприятный внутренний климат, в котором работник мог бы профессионально

расти;

d) не давала бы возможности оказывать влияние на принятие решений.

19) Я хотел бы работать там, где

a) другие люди признают и ценят выполняемую мной работу;

b) у меня будет возможность оказывать влияние на то, что делают другие;

c) имеется достойная система надбавок и дополнительных льгот;

d) можно выдвигать и апробировать новые идеи и проявлять креативность.

20) Вряд ли я захотел бы работать там, где

a) не существует разнообразия или перемен в работе;

b) у меня будет мало возможностей влиять на принимаемые решения;

c) заработная плата не слишком высока;

d) условия работы недостаточно хорошие,

21) Я полагаю, что приносящая удовлетворение работа должна предусматривать

a) наличие четких указаний, чтобы работники знали, что от них требуется;

b) возможность проявлять креативность;

c) возможность встречаться с интересными людьми;

d) чувство удовлетворения и действительно интересные задания.

22) Работа не будет доставлять удовольствие, если

a) предусмотрены незначительные надбавки и дополнительные льготы;

b) условия работы некомфортны или в помещении очень шумно;

c) работник не имеет возможности сравнивать свою работу с работой других;

d) не поощряются исследования, творческий подход и новые идеи.

23) Я считаю важным, чтобы работа обеспечивала мне

a) множество контактов с широким кругом интересных людей;

b) возможность установления и достижения целей;

c) возможность влиять на принятие решений;

d) высокий уровень заработной платы.

24) Я не думаю, чтобы мне нравилась бы работа, если

a) условия работы некомфортны, на рабочем месте грязно или шумно;

b) мало шансов влиять на других людей;

c) мало возможностей для достижения поставленных целей;

d) я не мог бы проявлять креативность и предлагать новые идеи.

25) В процессе организации работы важно

a) обеспечить чистоту и комфортность рабочего места;

b) создать условия для проявления работником самостоятельности;

c) предусмотреть возможность разнообразия и перемен;

d) обеспечить человеку широкие возможности контактов с другими людьми.

26) Скорее всего, я не захотел бы работать там, где

a) условия работы некомфортны, т. e. шумно или грязно и т. д.;

b) мало возможностей осуществлять контакты с другими людьми;

c) работа не является интересной или полезной;

d) работа рутинная и задания редко меняются.

27) Работа приносит удовлетворение, вероятно, когда

a) люди признают и ценят хорошо выполненную работу;

b) существуют широкие возможности для маневра и проявления гибкости;

c) можно ставить перед собой сложные и смелые цели;

d) существует возможность лучше узнать своих коллег.

28) Мне бы не понравилась работа, которая

a) не была бы полезной и не приносила бы чувства удовлетворения;

b) не содержала бы в себе стимула к переменам;

c) не позволяла бы мне устанавливать дружеские отношения с другими;

d) была бы неконкретной и не ставила бы сложных задач.

29) Я бы проявил стремление работать там, где

a) работа интересная и полезная;

b) люди могут устанавливать длительные дружеские взаимоотношения;

c) меня окружали бы интересные люди;

d) я мог бы оказывать влияние на принятие решений

30) Я не считаю, что работа должна

a) предусматривать, чтобы человек большую часть времени работал в одиночку;

b) давать мало шансов на признание личных достижений работника;

c) препятствовать установлению взаимоотношений с коллегами;

d) состоять в основном из рутинных обязанностей.

31) Хорошо спланированная работа обязательно

a) предусматривает достаточный набор льгот и множество надбавок;

b) имеет четкие рекомендации по выполнению и должностные обязанности;

c) предусматривает возможность ставить цели и достигать их;

d) стимулирует и поощряет выдвижение новых идей.

32) Я считал бы, что работа не приносит удовлетворения, если

a) не мог бы выполнять сложную перспективную работу;

b) было бы мало возможностей для проявления креативности;

c) допускалась бы лишь малая доля самостоятельности;

d) сама суть работы не представлялась бы полезной или нужной.

33) Наиболее важными характеристиками должности являются

a) возможность для творческого подхода и оригинального нестандартного мышления;

b) важные обязанности, выполнение которых приносит удовлетворение;

c) возможность устанавливать хорошие взаимоотношения с коллегами;

d) наличие значимых целей, которых призван достичь работник.

**Методика №2: «Тест смысложизненные ориентации», Д. Крамбо, Л. Махолика, адаптация Д.А. Леонтьева.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | Обычно мне очень скучно | 3 2 1 0 1 2 3 | Обычно я полон энергии |
| 2. | Жизнь кажется мне всегда  волнующей и захватывающей | 3 2 1 0 1 2 3 | Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной |
| 3. | В жизни я не имею определенных  целей и намерений | 3 2 1 0 1 2 3 | В жизни я имею очень ясные цели и намерения |
| 4. | Моя жизнь представляется мне  крайне бессмысленной и  бесцельной | 3 2 1 0 1 2 3 | Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной |
| 5. | Каждый день кажется мне всегда  новым и непохожим на другие | 3 2 1 0 1 2 3 | Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие |
| 6. | Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться | 3 2 1 0 1 2 3 | Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами |
| 7. | Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал | 3 2 1 0 1 2 3 | Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал |
| 8. | Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов | 3 2 1 0 1 2 3 | Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни |
| 9. | Моя жизнь пуста и неинтересна. | 3 2 1 0 1 2 3 | Моя жизнь наполнена интересными делами |
| 10. | Если бы мне пришлось подводить сегодня итоги моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной | 3 2 1 0 1 2 3 | Если бы мне пришлось сегодня подводить итоги моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла |
| 11. | Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе | 3 2 1 0 1 2 3 | Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас |
| 12. | Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство | 3 2 1 0 1 2 3 | Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности |
| 13. | Я человек очень обязательный | 3 2 1 0 1 2 3 | Я человек совсем не обязательный |
| 14. | Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию | 3 2 1 0 1 2 3 | Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств |
| 15. | Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком | 3 2 1 0 1 2 3 | Я не могу назвать себя целеустремленным человеком |
| 16. | В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей | 3 2 1 0 1 2 3 | В жизни я нашел свое призвание и цель |
| 17. | Мои жизненные взгляды еще не определитесь | 3 2 1 0 1 2 3 | Мои жизненные взгляды вполне определились |
| 18. | Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни | 3 2 1 0 1 2 3 | Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни |
| 19. | Мох жизнь в моих руках, и я сам управляю ею | 3 2 1 0 1 2 3 | Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями |
| 20. | Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение | 3 2 1 0 1 2 3 | Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания |

**Методика №3: «Методика изучения ценностей личности», Ш. Шварц, адаптация Карандашева В.Н.**

Первая часть:

Список ценностей I:

1 РАВЕНСТВО (равные возможности для всех)

2 ВНУТРЕННЯЯ ГАРМОНИЯ (быть в мире с самим собой)

3 СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА (контроль над другими, доминантность)

4 УДОВОЛЬСТВИЕ (удовлетворение желаний)

5 СВОБОДА (свобода мыслей и действий)

6 ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ (акцент на духовных, а не материальных вопросах)

7 ЧУВСТВО ПРИНАДЛЕЖНОСТИ (ощущение, что другие заботятся обо мне)

8 СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК (стабильность общества)

9 ЖИЗНЬ, ПОЛНАЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ (стремление к новизне)

10 СМЫСЛ ЖИЗНИ (цели в жизни)

11 ВЕЖЛИВОСТЬ (предупредительность, хорошие манеры)

12 БОГАТСТВО (материальная собственность, деньги)

13 НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ (защищенность своей нации от врагов)

14 САМОУВАЖЕНИЕ (вера в собственную ценность)

15 УВАЖЕНИЕ МНЕНИЯ ДРУГИХ (учет интересов других людей, избегание конфронтации)

16 КРЕАТИВНОСТЬ (уникальность, богатое воображение)

17 МИР ВО ВСЕМ МИРЕ (свобода от войны и конфликтов)

18 УВАЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ (сохранение признанных традиций, обычаев)

19 ЗРЕЛАЯ ЛЮБОВЬ (глубокая эмоциональная и духовная близость)

20 САМОДИСЦИПЛИНА (самоограничение, устойчивость к соблазнам)

21 ПРАВО НА УЕДИНЕНИЕ (право наличное пространство)

22 БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ (безопасность для близких)

23 СОЦИАЛЬНОЕ ПРИЗНАНИЕ (одобрение, уважение других)

24 ЕДИНСТВО С ПРИРОДОЙ (слияние с природой)

25 ИЗМЕНЧИВАЯ ЖИЗНЬ (жизнь, наполненная проблемами, новизной и изменениями)

26 МУДРОСТЬ (зрелое понимание мира)

27 АВТОРИТЕТ (право быть лидером или командовать)

28 ИСТИННАЯ ДРУЖБА (близкие друзья)

29 МИР КРАСОТЫ (красота природы и искусства)

30 СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ (исправление несправедливости, забота о слабых)

Список ценностей II:

31 САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ (надеющийся на себя, самодостаточный)

32 СДЕРЖАННЫЙ (избегающий крайностей в чувствах и действиях)

33 ВЕРНЫЙ (преданный друзьям, группе)

34 ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ (трудолюбивый, вдохновенный)

35 ОТКРЫТЫЙ К ЧУЖИМ МНЕНИЯМ (терпимый к различным идеям и верованиям)

36 СКРОМНЫЙ (простой, не стремящийся привлечь к себе внимание)

37 СМЕЛЫЙ (ищущий приключений, риск)

38 ЗАЩИЩАЮЩИЙ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ (сохраняющий природу)

39 ВЛИЯТЕЛЬНЫЙ (имеющий влияние на людей и события)

40 УВАЖАЮЩИЙ РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ (проявляющий уважение)

41 ВЫБИРАЮЩИЙ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ (отбирающий собственные намерения)

42 ЗДОРОВЫЙ (не больной физически или душевно)

43 СПОСОБНЫЙ (компетентный, способный эффективно действовать)

44 ПРИНИМАЮЩИЙ ЖИЗНЬ (подчиняющийся жизненным обстоятельствам)

45 ЧЕСТНЫЙ (откровенный, искренний)

46 СОХРАНЯЮЩИЙ СВОЙ ИМИДЖ (защита собственного «лица»)

47 ПОСЛУШНЫЙ (исполнительный, подчиняющийся правилам)

48 УМНЫЙ (логичный, мыслящий)

49 ПОЛЕЗНЫЙ (работающий на благо других)

50 НАСЛАЖДАЮЩИЙСЯ ЖИЗНЬЮ (наслаждение едой, близостью, развлечениями и др.)

51 БЛАГОЧЕСТИВЫЙ (придерживающийся религиозной веры и убеждений)

52 ОТВЕТСТВЕННЫЙ (надежный, заслуживающий доверия)

53 ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ (интересующийся всем, пытливый)

54 СКЛОННЫЙ ПРОЩАТЬ (стремящийся прощать другого)

55 УСПЕШНЫЙ (достигающий цели)

56 ЧИСТОПЛОТНЫЙ (опрятный, аккуратный)

57 ПОТВОРСТВУЮЩИЙ СВОИМ ЖЕЛАНИЯМ (занимающийся тем, что доставляет удовольствие)

Вторая часть:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Очень похож на меня | Похож на меня | В некоторой степени похож на меня | Немного похож на меня | Не похож на меня | Совсем не похож на меня |
| 1. Придумывать что-то новое и быть изобрета­тельным важно для не­го. Он любит поступать по-своему, на свой лад. |  |  |  |  |  |  |
| 2. Для него важно быть богатым. Он хочет, что­бы у него, неё было много денег и дорогих вещей. |  |  |  |  |  |  |
| 3. Он считает, что важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он верит, что у всех должны быть равные возможности в жизни. |  |  |  |  |  |  |
| 4. Для него очень важно показать свои способности.   Он  хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает. |  |  |  |  |  |  |
| 5.   Для   него   важно жить в безопасном окружении. Он избегает всего, что может угрожать его безопасности. |  |  |  |  |  |  |
| 6. Он считает, что важно делать много разных дел в жизни. Он всегда стремится к новизне. |  |  |  |  |  |  |
| 7. Он верит, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны придерживаться правил всегда, даже когда никто не видит. |  |  |  |  |  |  |
| 8. Для него важно выслушать мнение людей, которые отличаются от него. Даже если он не согласен с ними, он все равно хочет их понять. |  |  |  |  |  |  |
| 9. Он считает, что важно не просить большего, чем имеешь. Он верит, что люди должны довольствоваться тем, что у них есть. |  |  |  |  |  |  |
| 10. Он всегда ищет повод для развлечения. Для него важно делать то, что доставляет ему удовольствие. |  |  |  |  |  |  |
| 11. Для него важно самому решать, что делать.   Ему   нравится быть свободным в планировании и выборе своей деятельности. |  |  |  |  |  |  |
| 12.  Для   него   очень важно помогать окружающим. Он хочет заботиться об их благополучии. |  |  |  |  |  |  |
| 13. Для него очень важно преуспеть в жизни. Ему нравится производить впечатление на других людей. |  |  |  |  |  |  |
| 14.   Для   него   очень важна    безопасность его страны. Он считает,   что   государство должно  быть  готово к защите от внешней и внутренней угрозы. |  |  |  |  |  |  |
| 15. Он любит рисковать. Он всегда ищет приключений. |  |  |  |  |  |  |
| 16. Для него важно всегда вести себя должным образом. Он хочет избегать действий, которые люди сочли бы неверными. |  |  |  |  |  |  |
| 17. Для  него важно быть главным и указывать другим, что делать. Он хочет, чтобы люди делали то, что он говорит. |  |  |  |  |  |  |
| 18.  Для  него  важно быть преданным сво­им друзьям. Он хочет посвятить себя своим близким. |  |  |  |  |  |  |
| 19. Он искренне верит, что люди должны заботиться о природе. Заботиться об окружающей среде важно для него. |  |  |  |  |  |  |
| 20. Быть религиозным важно для  него.  Он очень старается следовать своим религиозным убеждениям. |  |  |  |  |  |  |
| 21. Для него важно, чтобы вещи содержались в порядке и в чистоте.   Ему действительно   не   нравится беспорядок. |  |  |  |  |  |  |
| 22.  Он  считает,  что важно интересоваться многим. Ему нравится быть любознательным и пытаться понять разные вещи. |  |  |  |  |  |  |
| 23. Он считает, что все народы мира должны жить в гармонии. Содействовать установлению мира между всеми группами   людей   на земле важно для него. |  |  |  |  |  |  |
| 24. Он думает, что важно быть честолюбивым. Ему хочется по­казать насколько он способный. |  |  |  |  |  |  |
| 25. Он думает, что луч­ше   всего   поступать в соответствии с установившимися традициями. Для него важно соблюдать обычаи, которые он усвоил. |  |  |  |  |  |  |
| 26. Для него важно получать удовольствие от жизни. Ему нравится «баловать» себя. |  |  |  |  |  |  |
| 27. Для  него  важно быть чутким к нуждам других людей. Он старается поддерживать тех, кого знает. |  |  |  |  |  |  |
| 28. Он полагает, что всегда должен проявлять уважение к своим родителям   и   людям старшего возраста. Для него важно быть послушным. |  |  |  |  |  |  |
| 29. Он хочет, чтобы со всеми поступали справедливо, даже с людьми, которых он не знает.  Для  него  важно защищать слабых. |  |  |  |  |  |  |
| 30. Он любит сюрпризы. Для него важно, чтобы его жизнь была полна ярких впечатлений. |  |  |  |  |  |  |
| 31. Он очень старается не заболеть. Сохранение   здоровья   очень важно для него. |  |  |  |  |  |  |
| 32. Продвижение вперед в жизни важно для него. Он стремиться делать все лучше, чем другие. |  |  |  |  |  |  |
| 33.  Для  него  важно прощать людей, кото­рые обидели его. Он старается видеть хорошее в них и не держать обиду. |  |  |  |  |  |  |
| 34.  Для   него  важно быть    независимым. Ему  нравится  полагаться на себя. |  |  |  |  |  |  |
| 35. Иметь стабильное правительство важно для него. Он беспокоится о сохранении общественного порядка. |  |  |  |  |  |  |
| 36. Для него очень важно все время быть вежливым с другими людьми.     Он     старается никогда не раздражать и не беспокоить других. |  |  |  |  |  |  |
| 37. Он по-настоящему хочет    наслаждаться жизнью. Хорошо проводить   время   очень важно для него. |  |  |  |  |  |  |
| 38.  Для  него  важно быть скромным.  Он старается не привлекать к себе внимание. |  |  |  |  |  |  |
| 39.   Он   всегда  хочет быть тем, кто принимает решения. Ему нравится быть лидером. |  |  |  |  |  |  |
| 40.  Для  него  важно приспосабливаться к природе, быть частью ее. Он верит, что люди не должны изменять природу. |  |  |  |  |  |  |

**Методика №4. BIG 5 – пятифакторный опросник личности, Р. МакКрае, П. Коста, адаптация А.Г. Грецова.**

1. Для меня лучший отдых – пообщаться в веселой компании.

2. Я иногда чувствую себя очень веселым или печальным даже без серьезной причины.

3. Меня очень интересует все новое, что появляется вокруг.

4. Я всегда выполняю то, что запланировал.

5. Когда я с кем-то в ссоре, то обычно сам делаю первый шаг, чтобы помириться.

6. Я часто нуждаюсь в друзьях, которые могли бы меня поддержать и утешить.

7. Мое настроение легко меняется.

8. Мне кажется, что пословица «Все новое – это хорошо забытое старое» неверна.

9. Я умею рассчитывать свое время так, что успеваю сделать все нужное.

10. Меня можно назвать человеком мягкосердечным.

11. Я очень люблю ходить в гости.

12. Иногда я волнуюсь так сильно, что не могу усидеть на месте.

13. Меня можно назвать человеком весьма любопытным.

14. Думаю, что окружающие считают меня очень ответственным человеком.

15. Я человек доверчивый.

16. Меня часто тянет к приключениям, я люблю «встряхнуться».

17. Однообразие мне быстро надоедает, вызывает скуку.

18. У меня широкий круг интересов, разнообразные увлечения.

19. Я аккуратен и осмотрителен в словах и в делах.

20. Я охотно откликаюсь на самые разнообразные просьбы друзей и знакомых.

21. Большинство интересных сведений я получаю из общения, а не тогда, когда читаю или учусь.

22. Бывает, я чувствую себя очень уставшим без всякой причины.

23. Я легко ориентируюсь в неожиданных ситуациях.

24. Если мои желания вступают в противоречие с необходимостью, то я всегда выбираю не то, что хочу, а то, что должен делать.

25. Думаю, что окружающие не считают меня эгоистом.

26. Я человек разговорчивый.

27. Считаю, что характеристика «спокойный» мне не подходит.

28. Думаю, большинство окружающих считает, что я человек творческий, с богатым воображением.

29. Полагаю, что назвать меня ленивым нельзя.

30. Я избегаю соперничества с другими людьми.

31. Мне нравятся большие шумные компании.

32. Меня часто одолевают сомнения по самым разным поводам.

33. Я люблю размышлять над причинами и последствиями происходящих в моей жизни событий.

34. Если я поставил перед собой цель, то готов преодолеть большие трудности на пути к ней.

35. Думаю, что я человек щедрый.

36. У меня лучше получается работать в обществе других людей, а не в одиночестве.

37. У меня легко вызвать яркие эмоции.

38. Мне нравится узнавать все новое, даже когда это идет вразрез с моими знаниями и убеждениями.

39. Прежде чем сделать что-либо, я всегда задумываюсь о возможных последствиях.

40. Мне доставляет удовольствие помогать другим людям.

**Методика №5: ZTPI для диагностики временной перспективы, Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцовой.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | | **нет** | | **больше**  **нет** | **нейтр**  **ально** | **больше**  **да** | **да** |
| **№** | **1** | | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1 | Я считаю, что весело проводить время со своими друзьями - одно из важных удовольствий в жизни. | |  | |  |  |  |  |
| 2 | Знакомые с детства картины, звуки, запахи часто приносят с собой поток замечательных воспоминаний. | |  | |  |  |  |  |
| 3 | Судьба многое определяет в моей жизни. | |  | |  |  |  |  |
| 4 | Я часто думаю о том, что я должен был сделать в своей жизни иначе. | |  | |  |  |  |  |
| 5 | На мои решения в основном влияют окружающие меня вещи и люди. | |  | |  |  |  |  |
| 6 | Я считаю, что каждое утро человек должен планировать свой день. | |  | |  |  |  |  |
| 7 | Мне приятно думать о своём прошлом. | |  | |  |  |  |  |
| 8 | Я действую импульсивно. | |  | |  |  |  |  |
| 9 | Я не беспокоюсь, если мне что-то не удаётся сделать вовремя. | |  | |  |  |  |  |
| 10 | Если я хочу достичь чего-то, я ставлю перед собой цели и размышляю над тем, какими средствами их достичь. | |  | |  |  |  |  |
| 11 | Вообще говоря, в моих воспоминаниях о прошлом гораздо больше хорошего, чем плохого. | |  | |  |  |  |  |
| 12 | Слушая свою любимую музыку, я часто забываю про время. | |  | |  |  |  |  |
| 13 | Если завтра необходимо закончить (сдать) работу и предстоят другие важные дела, то сегодня я думаю о них, а не о развлечениях сегодняшнего вечера. | | |  |  |  |  |  |
| 14 | Если уж чему-то суждено случиться, то от моих действий это не зависит. | | |  |  |  |  |  |
| 15 | Мне нравятся рассказы о том, как всё было в старые добрые времена. | | |  |  |  |  |  |
| 16 | Болезненные переживания прошлого продолжают занимать мои мысли. | | |  |  |  |  |  |
| 17 | Я стараюсь жить полной жизнью каждый день, насколько это возможно. | | |  |  |  |  |  |
| 18 | Я расстраиваюсь, когда опаздываю на заранее назначенные встречи. | | |  |  |  |  |  |
| 19 | В идеале, я бы проживал каждый свой день так, словно он последний. | | |  |  |  |  |  |
| 20 | Счастливые воспоминания о хороших временах с лёгкостью приходят в голову. | | |  |  |  |  |  |
| 21 | Я вовремя выполняю свои обязательства перед друзьями. | | |  |  |  |  |  |
| 22 | В прошлом мне досталась своя доля плохого обращения и отвержения. | | |  |  |  |  |  |
| 23 | Я принимаю решения под влиянием момента. | | |  |  |  |  |  |
| 24 | Я принимаю каждый день, каков он есть, не пытаясь планировать его заранее. | | |  |  |  |  |  |
| 25 | В прошлом слишком много неприятных воспоминаний, я предпочитаю не думать о них. | | |  |  |  |  |  |
| 26 | Важно, чтобы в моей жизни были волнующие моменты. | | |  |  |  |  |  |
| 27 | В прошлом я совершил ошибки, которые хотел бы исправить. | | |  |  |  |  |  |
| 28 | Я чувствую, что гораздо важнее получать удовольствие от процесса работы, чем выполнить её в срок. | | |  |  |  |  |  |
| 29 | Я скучаю по детству. | | |  |  |  |  |  |
| 30 | Прежде чем принять решение, я взвешиваю, что я затрачу, и что получу. | | |  |  |  |  |  |
| 31 | Риск позволяет мне избежать скуки в жизни. | | |  |  |  |  |  |
| 32 | Для меня важнее получать удовольствие от самого путешествия по жизни, чем быть сосредоточенным только на цели этого путешествия. | | |  |  |  |  |  |
| 33 | Редко получается так, как я ожидаю. | | |  |  |  |  |  |
| 34 | Мне трудно забыть неприятные картины из моего детства. | | |  |  |  |  |  |
| 35 | Процесс деятельности перестаёт приносить мне удовольствие, если приходиться думать о цели, последствиях и практических результатах. | | |  |  |  |  |  |
| 36 | | Даже когда я получаю удовольствие от настоящего, я всё равно сравниваю его с чем-то похожим из своего прошлого. | |  |  |  |  |  |
| 37 | | Ты реально не можешь планировать своё будущее, потому что всё слишком изменчиво. | |  |  |  |  |  |
| 38 | | Мой жизненный путь контролируется силами, на которые я не могу повлиять. | |  |  |  |  |  |
| 39 | | Нет смысла беспокоиться о будущем, так как я всё равно ничего не могу сделать. | |  |  |  |  |  |
| 40 | | Я выполняю намеченное вовремя, постепенно продвигаясь вперёд. | |  |  |  |  |  |
| 41 | | Я замечаю, что теряю интерес к разговору, когда члены моей семьи начинают вспоминать былое. | |  |  |  |  |  |
| 42 | | Я рискую, чтобы придать жизни остроты и возбуждения. | |  |  |  |  |  |
| 43 | | Я составляю список того, что мне надо сделать. | |  |  |  |  |  |
| 44 | | Я чаще следую порывам сердца, чем доводам разума. | |  |  |  |  |  |
| 45 | | Я способен удержаться от соблазнов, если знаю, что меня ждёт работа, которую нужно сделать. | |  |  |  |  |  |
| 46 | | Волнующие моменты часто захватывают меня. | |  |  |  |  |  |
| 47 | | Сегодняшняя жизнь слишком сложна, я бы предпочёл более простое прошлое. | |  |  |  |  |  |
| 48 | | Я предпочитаю таких друзей, которые спонтанны и раскованы, а не очень предсказуемы. | |  |  |  |  |  |
| 49 | | Мне нравятся семейные традиции, которые постоянно соблюдаются. | |  |  |  |  |  |
| 50 | | Я думаю о том плохом, что произошло со мной в прошлом. | |  |  |  |  |  |
| 51 | | Я продолжаю работу над трудными и неинтересными заданиями, если это поможет мне продвинуться вперёд. | |  |  |  |  |  |
| 52 | | Лучше потратить заработанные деньги на удовольствия сегодняшнего дня, чем отложить на чёрный день. | |  |  |  |  |  |
| 53 | | Часто удача даёт больше, чем упорная работа. | |  |  |  |  |  |
| 54 | | Я часто думаю о том хорошем, что упустил в своей жизни. | |  |  |  |  |  |
| 55 | | Мне нравится, когда мои близкие отношения исполнены страсти. | |  |  |  |  |  |
| 56 | | Придерживаюсь мнения, что «работа не волк, в лес не убежит». | |  |  |  |  |  |

**Анкета исследователя №6: измерение уровня проекта профессионального развития.**

**1 блок:**

1. Я самостоятельно принимал(а) решение о поступлении в этот ВУЗ на этот факультет.

а) да

б) нет

2. Я хотел(а) поступить на другой факультет, но обстоятельства сложились так, что попал(а) на этот.

а) да

б) нет

3. Я получаю удовольствие от процесса учебы на психологическом/философском факультете.

а) да

б) нет

4. Я учусь на психологическом факультете, но планирую работать в другой сфере.

а) да

б) нет

5. Я знаю в какой области мне применить знания полученные в процессе учебы.

а) да

б) нет

6. Я решил(а) для себя в какой сфере буду работать после выпуска из ВУЗа.

а) да

б) нет

7. После выпуска из ВУЗа я буду получать второе высшее образование, чтобы приобрести профессию.

а) да

б) нет

8. Я получил(а) нужные в моей специализации знания и собираюсь заниматься наукой и/или преподавать.

а) да

б) нет

9. При поступлении я не думал(а) о том, смогу ли использовать полученные знания в последующем профессиональном становлении.

а) да

б) нет

10. Я получил(а) нужные мне знания в процессе учебы и знаю как распорядиться ими в последующем профессиональном становлении.

а) да

б) нет

11. Я заканчиваю психологический/философский факультет, но не представляю где мне реализовывать полученные знания по его окончании.

а) да

б) нет

**2 блок:**

1. Мои профессиональные цели к настоящему времени полностью сформировались.

а) да

б) нет

2. Мои профессиональные цели связаны с полученным мной образованием.

а) да

б) нет

3. Мои профессиональные цели не связаны с полученным образованием, но оно сыграло положительную роль в моем становлении как личности.

а) да

б) нет

4. Мои профессиональные цели не связаны с полученным образованием, все, что я получил(а) в результате это только наличие высшего образования.

а) да

б) нет

5. Я знаю, к какому итогу я хочу прийти в результате профессионального становления.

а) да

б) нет

6. Я разработал(а) этапы своего профессионального становления.

а) да

б) нет

7. Я обозначил(а) сроки, в рамках которых я буду проходить предполагаемые этапы и достигну желаемой цели.

а) да

б) нет

8. Мне известен факт, что мои профессиональные ориентиры реальны - существуют люди, которые добивались интересующих меня результатов.

а) да

б) нет

9. Мой проект профессионального развития сформирован.

а) да

б) нет

10. Я реализую свой профессиональный проект уже сейчас, на этапе обучения в ВУЗе.

а) да

б) нет

**3 блок:**

1. На протяжении учебы я постоянно собираю информацию об интересующей меня нише на рынке труда.

а) да

б) нет

2. Я планирую создать свою нишу на рынке труда или её новое ответвление, профессиональный проект это моя авторская разработка.

а) да

б) нет

3. Я вообще не представляю, что происходит сейчас на рынке труда.

а) да

б) нет

4. Я готов(а) получить дополнительное образование или пройти переподготовку, если того потребует реализация моего профессионального проекта.

а) да

б) нет

5. Реализация моего профессионального проекта не связана с полученным мной образованием, я получаю нужные знания самостоятельно.

а) да

б) нет

6. Уже сейчас, на этапе учебы я хожу на собеседования/работаю в каникулы/работаю удаленно/реализую собственную разработку в выбранной мной сфере, таким образом, реализуя свой профессиональный проект.

а) да

б) нет

7. Моё профессиональное развитие напрямую зависит от рынка труда, если я не буду востребован(а), я поменяю сферу деятельности.

а) да

б) нет

8. Возможность хорошо зарабатывать, в рамках профессионального развития, для меня очень важна.

а) да

б) нет

9. Возможность реализоваться профессионально в интересной сфере для меня важнее, чем хороший заработок.

а) да

б) нет

10. Возможность реализоваться профессионально для меня важно, но для меня это не главный источник дохода.

а) да

б) нет