

**ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВАНИЕ  
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИХ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ**

O. S. Popova

**PERSONAL DEVELOPMENT OF PUPILS AS THE BASIS OF  
DIFFERENTIAL AND TYPOLOGICAL APPROACH TO THEIR  
PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE**

В статье представлены результаты исследования личностного развития обучающихся в системе профессионального образования. Анализ особенностей самооценки, потребности в достижении, локуса контроля, саморегуляции поведения, волевой регуляции, коммуникативных способностях, уровне притязаний и других компонентах позволил разработать дифференциально-типологический подход к психологическому сопровождению учащихся.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, дифференциально-типологический подход, структурно-функциональная модель сопровождения, личностное развитие учащихся учреждений профессионального образования

Процесс профессионального образования молодежи в современных условиях предполагает опережающий характер их учебно-воспитательной деятельности на этапе подготовки к профессии. Осознание человеком личностного смысла и субъективных факторов образования, соотнесение собственных индивидуально и социально-психологических особенностей с возможностями, которые предоставляет образование человеку, формирование у субъекта потребности в непрерывном совершенствовании выступают важнейшими детерминантами становления личности.

Достижение таких целей возможно путем изменения подходов к организации профессионального образования личности, посредством поуровневого развертывания психологического сопровождения как сложноструктурированной системы и разработки научно-методического обеспечения его компонентов. Успешность непротиворечивого решения

обозначенных задач определяется качеством психологического сопровождения личности в процессе профессионального образования, адекватностью определения компонентов, структуры и содержания психологического сопровождения развития обучающихся в процессе профессионального образования [1].

Развитие будущих субъектов труда рассматривается нами как постепенное продвижение юношей и девушек в расширении своих возможностей для личностного и профессионального самоопределения. В качестве приоритета в формировании личности будущих специалистов выступает формирование индивидуально-психологических и профессионально значимых качеств. Анализ научных исследований по проблемам профессионального образования и формирования личности будущих субъектов труда, наши исследования обучения и воспитания учащихся в процессе профессионального образования позволили конкретизировать **цель психологического сопровождения учащейся молодежи как полноценную реализацию своего профессионально-психологического потенциала и удовлетворение потребностей в профессиональном, социальном и личностном самоопределении.** Психологическое сопровождение личности на этапе профессионального становления – это система профессиональной деятельности психолога совместно с иными участниками образовательного процесса, направленная на создание социально-психологических условий для успешного профессионального обучения, становления и развития учащегося [2].

Для выявления основных характеристик личностного развития в раннем юношеском возрасте на этапе обучения профессии нами были использованы: «Методика исследования локуса контроля» Дж. Роттера, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, методика «Личностный дифференциал» Ч. Осгуда, методика изучения потребности в достижениях Ю.М. Орлова, опросник «Цель-Средство-Результат» А.А. Карманова. В исследовании приняли участие 260 респондентов, обучающихся в 6

профессионально-технических колледжах и профессиональных лицеях по 10 профессиям и специальностям.

В процессе исследования были выявлены следующие психологические особенности развития учащейся молодежи. Устойчивым свойством личности, формирующимся в процессе жизнедеятельности, выступает «локус контроля», который характеризуется тем, насколько человек готов принять на себя ответственность за происходящие с ним жизненные события. У 46% учащихся зафиксирован экстернальный локус контроля. Для таких учащихся характерно убеждение, что причинами, предопределяющими их проблемы, являются невезение, случайности, негативное отношение других. Эта категория учащихся нуждается в помощи со стороны, в одобрении окружающих. Испытуемым свойственна эмоциональная неустойчивость, отсутствие волевого контроля. У 54% учащихся выявлен интернальный локус контроля. В отличие от предыдущей категории можно утверждать, что данные учащиеся считают, что их успехи и неудачи целиком зависят от них самих. Они склонны проявлять целеустремленность, ориентированы на целенаправленную деятельность в соответствии с поставленными задачами. Такие респонденты чувствуют себя независимыми, имеют представление о собственных временных перспективах, причем жизнь они «насыщают» планируемыми событиями. При этом их они прилагают усилия, реализуют намеченную жизненную программу. Для этих учащихся характерна эмоционально-волевая устойчивость, склонность к теоретическому мышлению. Однако, если речь идет о становящейся личности, то может иметь место и ошибочное представление о себе как о человеке, полностью контролирующем ход происходящих событий.

Естественно, в человеке имеет место проявление, как интернального, так и экстернального контроля, поэтому при приписывании человеку того или иного типа речь должна идти об оценке личностных предпочтений и частоты экстернальной или интернальной оценки происходящих событий. В нашем исследовании мы столкнулись с высокой социальной желательностью интернального локуса контроля. Так, в процессе беседы учащиеся указали, что они склонны давать социально приемлемые и одобряемые взрослыми ответы. В

некоторых высказываниях оценка испытуемыми своих способностей базировалась на социальных стереотипах, таких, как «Стремление к контролю важно для человека», «Люди контролируют ситуацию, чтобы получить желаемый результат», «Все взрослые говорят, что нельзя плыть по течению и полагаться на случай». У учащихся наблюдается склонность давать ответы на основании мнений, высказываемых значимыми взрослыми, они не готовы сепарировать ситуации, подвластные их контролю, от ситуаций, которые не могут быть изменены («Родители и учителя обычно предупреждают, если надо», «Смотрю на других», «Я начинаю беспокоиться перед контрольной или какой-нибудь проверкой»).

Мы предполагаем, что учащиеся в раннем юношеском возрасте могут активно влиять на происходящие с ними события, добиваясь изменения обстоятельств и условий, достигать желаемого результата, развивать себя как личность, однако эффективность подобного поведения зависит от способности индивида адекватно оценивать себя в различных ситуациях. Методика личностного дифференциала (ЛД) Ч. Осгуда направлена на исследование представлений индивида о себе, собственном «Я», волевой саморегуляции, коммуникативных способностях, уровне притязаний, межличностных отношениях (табл.1).

**Таблица 1.**

**Особенности проявления основных факторов ЛД (N=260)**

Шкалы	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Оценка	191	73,5%	67	25,8%	2	0,8%
Сила	111	42,7%	145	55,8%	4	1,5%
Активность	111	42,7%	142	54,6%	7	2,7%

Значения фактора Оценки (О) свидетельствуют об уровне самооценки. В нашем исследовании высокие значения по данному фактору выявлены у 73,5% учащихся и говорят о том, что испытуемые принимают себя как зрелую

личность, склонны осознавать себя как носителя позитивных, социально желательных характеристик, удовлетворены собой. Степень выраженности позитивного отношения к себе характеризуется высоким уровнем оценки таких личностных качеств как добросовестность, доброта, обаяние, справедливость. По мнению испытуемых, самоуважение основано на проявлении ими отзывчивости, честности, дружелюбия. Они склонны оценивать себя в соответствии с декларируемыми социумом моделями личности и постулировать социально одобряемые характеристики индивида. Лишь четверть испытуемых (25,8%) склонны адекватно оценивать себя, их самоуважение базируется на реальной оценке личностного потенциала. Такие учащиеся склонны давать дифференцированную оценку проявлению у себя качеств личности, адекватно оценивать степень проявления тех или иных проявлений в различных сферах жизнедеятельности.

Фактор Силы (С) свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они воспринимаются и понимаются испытуемыми. Средние и низкие значения выявлены более чем у половины (57,3%) учащихся, что свидетельствует об их неустойчивом самоконтроле, неспособности «вести» собственную линию поведения, «тяготении» к контролю со стороны других, склонности соглашаться с внешней оценкой собственных действий и поступков. Данный показатель характеризует неуверенность испытуемых в себе. Полученные данные в некоторой степени являются подтверждением ориентации учащихся на социально одобряемые мнения и высказывания о человеке и его нравственном поведении. Однако при оценке своих возможностей и реализации их в собственных поведенческих моделях испытуемые оказываются более реалистичными. Они склонны признавать зависимость от обстоятельств и других людей при постановке целей деятельности и определении программы действий, неуверенность и нерешительность (иногда несамостоятельность) в принятии решений и достижении результатов. Учащиеся склонны признавать проявления у себя упрямства, необязательности.

Фактор Активности рассматривается как склонность человека к проявлению собственной активности, эргичности в деятельности, в общении, межличностных отношениях, в творчестве. В данном случае следует подчеркнуть отсутствие прямой связи фактора "активность" с самооценкой. У 40% респондентов активность проявляется в таких качествах, как разговорчивость, открытость, энергичность, суетливость, общительность, раздражительность. Около 60% учащихся проявляют среднюю и низкую активность, их контакты с окружающими ограничены, обычно это небольшой круг знакомых, где они могут быть собой.

Таким образом, полученные данные позволяют обратить внимание на необходимость развития у учащихся самоконтроля, самоуважения, самооценки, социальной активности, признания у себя социально одобряемых качеств, расширение представлений и удовлетворенность собой.

Исследование особенностей структуры деятельности и определения личностных свойств индивида, связанных с ней, проводилось с помощью опросника, разработанного А.А. Кармановым. При разработке данной методики автор исходил из тезиса, что при анализе того или иного вида активности человека, обычно прибегают к оценке целей деятельности, оценке средств ее достижения, а также оценке результатов деятельности. Поэтому посредством данной методики мы имели возможность выявить и оценить наличие личностных качеств испытуемых, которые он актуализирует на каждом уровне активности (табл.2).

## **Таблица 2.**

### **Особенности проявления компонентов структуры деятельности (N=260)**

Шкалы	Уровень							
	Очень высокий		Высокий		Средний		Низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Цель	-	-	23	9%	235	90%	2	1%
Средство	19	7%	102	39%	106	41%	33	13%
Результат	-	-	3	1%	207	80%	50	19%

Анализ результатов выявил, что у 90% учащихся цели довольно абстрактны и недостаточно осознаны. Они затрудняются найти обоснование собственным желаниям и потребностям. Предполагаемые усилия для достижения цели зачастую не соотносятся с содержанием цели. Испытуемые склонны к пустому философствованию или абстрагированию от реальности, «формулируемые» цели в большей степени можно отнести к фантазиям или незрелым мечтам. Если испытуемые затруднялись сформулировать цель, то чаще всего они не признавали этого факта, однако с легкостью принимали подсказку цели извне. Некоторые респонденты отмечают у себя недостаток воли для достижения цели, отдельные учащиеся характеризуют себя как эмоционально зависимых от обстоятельств, что затрудняет постановку и реализацию конструктивных целей.

Анализ результатов показал, что 54% учащихся испытывают хронический недостаток средств достижения поставленных целей и характеризуются низким эмоционально-психологическим потенциалом, конформностью, сильной зависимостью от ситуации, от других людей (в первую очередь от их мнения), внушаемостью. Испытуемые периодически встречаются с трудностями в выборе средств, что объясняется отсутствием конструктивной, достигаемой цели, страхом самовыражения. В установках испытуемых преобладают «энергосберегающие мотивы».

Анализ данных показывает, что 80% испытуемых довольно адекватно оценивают результаты своей деятельности. Они не переоценивают, но и не недооценивают себя. В оценках других людей, событий - объективны. Однако 20% испытуемых склонны переоценивать свои результаты. Неудачи вызывают бурную, часто неадекватную реакцию, приводят к глубокому эмоциональному переживанию, даже незначительные «внеплановые» события способны вызвать эмоциональное напряжение, фрустрацию испытуемых. Респондентам характерна повышенная тревожность, интерес к своему внутреннему миру. Проявляется излишняя критичность, ригидность. В оценке поведения других людей преобладает скептицизм, неодобрение.

Результаты исследования локуса контроля, личностного дифференциала, структуры деятельности, нашли свое подтверждение при изучении нами потребности в достижении учащихся. По результатам нашего исследования у 97% учащихся выявлен низкий и средний уровень потребности в достижениях. Для половины респондентов (52%) характерен низкий уровень потребности в достижениях. У них проявляется несформированность интересов и потребностей, низкая самооценка, неуверенность в собственных силах, боязнь непреодолимых жизненных ситуаций. Они не проявляют заинтересованности к делу, не стремятся довести начатое дело до конца, при самостоятельном выборе деятельности выбирают более легкую, наталкиваясь на трудности, либо сразу обращаются за помощью, либо прекращают деятельность.

Стиль саморегуляции проявляется в том, как человек представляет свой жизненный путь, достигает жизненных целей (табл. 3).

**Таблица 3.**

**Особенности проявления регуляторных процессов испытуемых (N=260)**

Шкалы	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Планирование	109	41,9%	114	43,8%	37	14,2%
Моделирование	35	13,5%	144	55,4%	81	31,2%
Программирование	24	9,2%	166	63,8%	70	26,9%
Оценивание результатов	24	9,2%	146	56,2%	90	34,6%
Гибкость	56	21,5%	153	58,8%	51	19,6%
Самостоятельность	131	50,4%	105	40,4%	24	9,2%
Общий уровень саморегуляции	32	12,3%	173	66,5%	55	21,2%

Шкала «Планирование» характеризует особенности формулировки человеком определенных индивидуальных перспектив на конкретные периоды жизнедеятельности (ближайшая, среднесрочная, отдаленная перспектива).



Высокие показатели по этой шкале выявлены у 41,9% учащихся и указывают на сформированность потребности в обдуманном и ответственном планировании собственной активности. Планы у учащихся данной группы, как правило, реальны, осознаны, выдвигаются самостоятельно или соотносятся с мнением значимых других (при этом решение принимается самой личностью). Средние и низкие баллы по шкале «Планирование» выявлены у 58,1% респондентов, что позволяет констатировать недостаточную готовность планировать собственную деятельность, отсутствие заинтересованности в данном процессе. Это часто связано, по мнению респондентов, с неумением планировать свои действия и поступки, поэтому потребность в планировании у учащихся развита слабо. Для них характерен такой феномен как «калейдоскоп целей» - цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, соответственно, планирование малореалистично. Такие учащиеся предпочитают не задумываться о своем будущем, их действия по планированию ситуативны и поверхностны.

Шкала «Моделирование» позволяет изучить и выявить индивидуальные особенности представлений учащейся молодежи о восприятии ими собственной деятельности, возможностях ее достижения, мысленное создание образов процессов, определяющих результативность деятельности. Процесс моделирования позволяет операционализировать условия выполнения деятельности и достижения результата. В нашем исследовании высокие показатели по шкале «Моделирование» выявлены лишь у 13,5% испытуемых. Учащиеся с высокими показателями по этой шкале способны выделять определяющие «знаковые» условия достижения целей, что проявляется в синхронизации результатов и целей. Средний и низкий уровень по шкале «Моделирование» выявлен у 86,5% учащихся. Для них характерна несформированность процессов моделирования, что проявляется в неспособности оценить значимые условия и обстоятельства деятельности. Иногда это проявляется в бесплодном мечтании и фантазиях. Учащиеся этой группы не смогли определить цели и программу действий, связанных с их непосредственной учебно-профессиональной деятельностью. У них не

наблюдается способность к критической оценке собственных действий, они не анализируют причины собственных неудач. В изменяющихся условиях эти учащиеся проявляют беспомощность, зависимость от других.

Шкала «Программирование» демонстрирует особенности понимания человеком этапности достижения результата деятельности, омысленное представление последовательности и иерархичности предпринимаемых действий. Средние и низкие баллы по шкале «Программирование» выявлены более, чем у 90% учащихся. Довольно проблематично говорить о том, что учащиеся обладают достаточными основаниями для организации процесса моделирования. В данном случае логично предположить, что испытуемым необходима помощь и поддержка со стороны педагога, психолога. Так, программа психологического сопровождения учащихся может быть ориентирована на развитие их аналитико-синтетических умений, проигрывание нестандартных или изменяющихся ситуаций. Важно преодолеть отсутствие интереса и потребности к достижению результата через преодоление себя и обстоятельств. Серьезным препятствием, как показали данные методики, выступает неумение и нежелание юношей и девушек продумывать последовательность своих действий. Они склонны и предпочитают действовать импульсивно, действуют путем проб и ошибок; не могут самостоятельно сформировать программу действий.

Шкала «Оценивание результатов» демонстрирует особенности развития и адекватность оценки испытуемых себя и результатов своей деятельности. По данной шкале средние баллы выявлены у 56,2% учащихся, низкие показатели по шкале показали 34,6% испытуемых. Эти учащиеся не отмечают своих ошибок, испытывают затруднения при оценке своих действий. Для этой группы испытуемых отсутствует связь «качество действия - результат», «негативная оценка – коррекция действия». Учащиеся не осознают внутренней рассогласованности, проявляющейся в их неумении предвидеть результаты деятельности, оценивать ее ближайшую перспективу, видеть свою роль в достижении результатов.

Шкала «Гибкость» позволяет оценить уровень регуляторной активности испытуемых, их способности изменять содержание собственных действий при изменении внешних и внутренних условий деятельности или изменении обстоятельств, в которых она выполняется. Лишь пятая часть опрошенных демонстрирует гибкость регуляторных процессов. 79% учащихся чувствуют себя неуверенно в меняющейся обстановке. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие учащиеся с трудом перестраивают планы, соответственно, имеют место проблемы, неудачи в выполнении деятельности. Испытуемые с низкими показателями по данной шкале неуверенны, с трудом привыкают к новой обстановке. Это создает трудности в процессе социально-профессиональной адаптации личности в условиях деятельности.

Половина испытуемых не проявляют стремление к самостоятельности, ответственности, самореализации в деятельности, не проявляют заинтересованность в самоорганизации и планировании деятельности. Из них 40,4% учащихся имеют средние показатели по шкале самостоятельности, они склонны полагаться на других, хотя проявляют некоторую заинтересованность в выборе видов деятельности. У них проявляется избирательность и способность к формулировке желаемого будущего. У этой группы учащихся имеются проблемы с действием контроля (самоконтроля). Особые затруднения у них вызывает анализ и оценка (самооценка) результатов деятельности.

Оценка общего уровня сформированности саморегуляции и произвольной активности респондентов позволяет констатировать, что только у 12,3% выявлен высокий общий уровень саморегуляции, они способны гибко и адекватно реагировать на изменение условий выполнения деятельности. Остальные учащиеся имеют средний и низкий уровень саморегуляции. У них недостаточно проявляется заинтересованность в самопрезентации в том или ином виде деятельности и в жизни. Подверженность чужому влиянию, зависимость от ситуации характерны для этих учащихся и не являются для них противоестественными. У испытуемых проявляются механизмы психологической защиты, что приводит к отсутствию критического отношения к себе, неадекватной самооценке, занижению притязаний.

Для определения тесноты и характера взаимосвязей между показателями локуса контроля, саморегуляции поведения, факторов личностного дифференциала, потребности в достижениях и компонентов деятельности, был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Перед нами стояла задача выявить наличие и изучить особенности согласованности изменений признаков (если факт изменения одного признака в связи с изменением другого зафиксирован), установить формы и направления связи между изучаемыми признаками, измерить тесноту связи и выявить уровень значимости коэффициентов корреляции. Корреляционный анализ показал наличие ряда достоверных взаимосвязей средней и слабой силы между исследуемыми показателями.

Переменная «Интернальность» прямо пропорционально связана с переменными «Цель» ( $r_s=0,28$ ;  $p<0,001$ ); «Потребность в достижениях» ( $r_s=0,25$ ;  $p<0,001$ ); «Оценка» ( $r_s=0,19$ ;  $p<0,01$ ); «Сила» ( $r_s=0,17$ ;  $p<0,01$ ); показателями саморегуляции поведения: «Планирование» ( $r_s =0,30$ ;  $p<0,001$ ), «Моделирование» ( $r_s =0,29$ ;  $p<0,001$ ), «Программирование» ( $r_s =0,33$ ;  $p<0,001$ ), «Гибкость» ( $r_s =0,27$ ;  $p<0,001$ ); «Общий уровень саморегуляции» ( $r_s =0,29$ ;  $p<0,001$ ). Переменная «Экстернальность» имеет отрицательные взаимосвязи такой же силы и значимости с вышеперечисленными переменными.

Слабые положительные взаимосвязи выявлены между переменной «Цель» и переменными «Потребность в достижениях» ( $r_s=0,24$ ;  $p<0,001$ ), «Сила» ( $r_s=0,23$ ;  $p<0,001$ ), «Активность» ( $r_s=0,17$ ;  $p<0,01$ ). Также были выявлены положительные взаимосвязи между переменной «Цель» и шкалами «Планирование» ( $r_s=0,27$ ;  $p<0,001$ ), «Моделирование» ( $r_s=0,31$ ;  $p<0,001$ ), «Программирование» ( $r_s=0,29$ ;  $p<0,001$ ), «Гибкость» ( $r_s=0,32$ ;  $p<0,001$ ), «Общий уровень саморегуляции» ( $r_s=0,35$ ;  $p<0,001$ ). Переменная «Средство» имеет положительную взаимосвязь с переменными «Оценка» ( $r_s=0,18$ ;  $p<0,001$ ), «Сила» ( $r_s=0,29$ ;  $p<0,001$ ), «Активность» ( $r_s=0,17$ ;  $p<0,01$ ) и шкалами «Гибкость» ( $r_s=0,32$ ;  $p<0,001$ ), «Самостоятельность» ( $r_s=0,23$ ;  $p<0,001$ ), «Общий уровень саморегуляции» ( $r_s=0,20$ ;  $p<0,001$ ).

Слабая отрицательная взаимосвязь выявлена между переменной «Результат» и переменной «Оценка» ( $r_s = -0,21$ ;  $p < 0,001$ ). Переменная «Оценка» прямопропорционально связана с переменными «Планирование» ( $r_s = 0,21$ ;  $p < 0,001$ ), «Моделирование» ( $r_s = 0,17$ ;  $p < 0,01$ ), «Программирование» ( $r_s = 0,28$ ;  $p < 0,001$ ), «Оценивание результатов» ( $r_s = 0,17$ ;  $p < 0,01$ ), «Гибкость» ( $r_s = 0,36$ ;  $p < 0,001$ ), «Общий уровень саморегуляции» ( $r_s = 0,31$ ;  $p < 0,001$ ). Переменная «Сила» прямо пропорционально взаимосвязана с переменными «Планирование» ( $r_s = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ), «Моделирование» ( $r_s = 0,29$ ;  $p < 0,001$ ), «Программирование» ( $r_s = 0,18$ ;  $p < 0,01$ ), «Оценивание результатов» ( $r_s = 0,18$ ;  $p < 0,01$ ), «Гибкость» ( $r_s = -0,32$ ;  $p < 0,001$ ), «Общий уровень саморегуляции» ( $r_s = 0,33$ ;  $p < 0,001$ ).

Слабая взаимосвязь выявлена между переменными «Активность» и «Гибкость» ( $r_s = 0,25$ ;  $p < 0,001$ ). Переменная «Потребность в достижениях» имеет положительную связь с переменными «Планирование» ( $r_s = 0,19$ ;  $p < 0,01$ ), «Моделирование» ( $r_s = 0,27$ ;  $p < 0,001$ ), «Программирование» ( $r_s = 0,29$ ;  $p < 0,001$ ), «Оценивание результатов» ( $r_s = 0,22$ ;  $p < 0,01$ ), «Общий уровень саморегуляции» ( $r_s = 0,33$ ;  $p < 0,001$ ).

Исследование учащейся молодежи учреждений профессионально-технического и среднего специального образования позволили нам выявить основные категории учащихся и разработать **дифференциально-типологические основания их психологического сопровождения**, которые обеспечивают эффективное выявление проблем личностного, социального и профессионального развития, определение задач психологического сопровождения учащихся профессионально-технических и средних специальных учебных заведений, а также дифференцированную направленность развития их личности в зависимости от осознанности профессионального выбора, сформированности социальных и профессиональных интересов, мотивов деятельности, направленности личности, преобладающих ориентаций, психологических особенностей юношей и девушек.

Наличие высокозначимых корреляционных связей между показателями личностного развития учащихся позволяет говорить о том, что данные показатели интегрированы в единую систему, и, следовательно, разработанная структурно-функциональная модель психологического сопровождения развития личности учащихся в процессе профессионального образования может стать эффективным средством, затрагивающим все аспекты формирования и становления, помогая преодолевать возможные неблагоприятные варианты развития личности.

Results of research of personal development are presented in article being trained in system of professional education. The analysis of features of a self-assessment, need for achievement, a locus of control, self-control of behavior, strong-willed regulation, communicative abilities, level of claims and other components allowed to develop differential and typological approach to psychological escort of pupils.

**Keywords:** psychological maintenance, differential and typological approach, structurally functional model of maintenance, personal development of pupils of establishments of professional education.

### **Литература**

1. Попова, О.С. Психологические особенности личностного развития учащихся в процессе профессионального образования //Известия Российской академии образования. – 2011. – № 3 (19). – С. 123-137.

2. Попова, О.С. Модель развития личности учащейся молодежи в процессе профессионального образования // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 131-138.

### **Сведения об авторе:**

**Ф.И.О.** Попова Оксана Сергеевна

**Ученая степень, звание:** доктор психологических наук, доцент

**Место работы:** Республиканский институт профессионального образования

**Должность:** проректор

**Дом. адрес:** 220121 г. Минск, ул. Жудро, 11, кв. 9

**Контакты:** тел. раб. (+375-17)306-38-93, **Эл. адрес:** popova196262@mail.ru

**Popova Oksana Sergeevna**

**scientific degree, the title:** the doctor of psychological sciences

**the place of the work:** Republic institute for vocational education

**the post:** prorector

**address:** 220121 Minsk, st. Zhudro, 11 -9

**contacts:** tel. (+375-17)306-38-93, popova196262@mail.ru

## Рецензия

на статью Поповой О.С. «Личностное развитие учащихся как основание дифференциально-типологического подхода к их психологическому сопровождению»

В современном профессиональном образовании активно пересматриваются содержание, структура обучающей и воспитательной деятельности, меняется представление о роли и функциях субъекта труда. Поэтому важен опережающий характер учебно-воспитательной деятельности в процессе профессионального образования и подготовки кадров, исследование условий и возможностей их непрерывного профессионального и личностного роста, формирование социально-психологической готовности к деятельности, развитие культуры труда.

Развитие будущих субъектов труда рассматривается автором как постепенное продвижение юношей и девушек в расширении своих возможностей для личностного и профессионального самоопределения. В качестве приоритета в формировании личности будущих специалистов выступает формирование индивидуально-психологических качеств. В статье представлены результаты исследования личностного развития обучающихся в системе профессионального образования. Анализ особенностей самооценки, потребности в достижении, локуса контроля, саморегуляции поведения, волевой регуляции, коммуникативных способностях, уровне притязаний и других компонентах позволил разработать дифференциально-типологический подход к психологическому сопровождению учащихся.

Исследование учащейся молодежи учреждений профессионального образования позволило разработать **дифференциально-типологические основания их психологического сопровождения**, которые обеспечивают эффективное выявление проблем личностного, социального и профессионального развития, определение задач психологического сопровождения учащихся.

Рекомендую статью Поповой О.С. к изданию.

Доктор психологических наук,  
профессор

Ю.А. Коломейцев