

О.С. Попова

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

Попова Оксана Сергеевна – доктор психологических наук, доцент, проректор, Республиканского института профессионального образования.

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

O. S. Popova

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

Popova Oksana Sergeevna – the doctor of psychological sciences, prorektor, Republic institute for vocational education.

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.

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 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%

Фактор «Оценка» свидетельствует 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 дифференцированно оценивать свои качества личности, адекватно оценивать степень их проявления в различных сферах жизнедеятельности.

Фактор Силы 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 «Активность» 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 развитие у учащихся самоконтроля, самоуважения, самооценки, социальной активности, необходимость признания у себя социально одобряемых качеств, расширение у учащихся представлений о себе.

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 критичного 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 со шкалами «Цель» ( $r_s=0,28$ ;  $p<0,001$ ); «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 шкалами «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 шкалами «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 шкалами «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.

### **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.