

— барьер отрицательного примера, который состоит в том, что те ошибки, которые допущены работниками во время реформы ранее в одном месте, могут повторяться позднее в других местах;

— барьер отрицательного отношения к труду на производстве, связанный с недостатками семейного и школьного воспитания, вскрытый методами бесед, изучения продуктов деятельности, зависящий в значительной степени от мотивов учащихся, которыми они руководствуются при поступлении в колхоз (впоследствии он влияет на текучесть кадров базового предприятия).

По нашим данным, 45 % учащихся не считают мотив получения профессии главным при их поступлении в сельскохозяйственное профтехучилище, 25 % из них надеются за время обучения в училище подготовиться в институт, 12 % ищут проявления самостоятельности в любой деятельности безотносительно к профессии, 11 % поступили в профтехучилище из желания жить в большом городе, 10—15 % выпускников покидают колхозы по разным причинам уже в первый месяц самостоятельной работы.

Проведенная оценка психологической готовности представителей сельской школы и ее базового предприятия к работе в условиях реформы позволила наметить целый ряд научно обоснованных конкретно-практических мер, с помощью которых возможно преодолеть те внутренние, часто скрытые от глаз, психологические трудности, которые мешают нахождению лучшего способа профессиональной деятельности.

Литература:

1. *Рябцев, П. А.* Формирование психологической готовности учащихся к сельскохозяйственному труду в условиях перехода к рыночной экономике : монография / П. А. Рябцев. Мозырь, 2002. 123 с.

Самоопределение личности как важный фактор профессионализации молодежи

Л. Г. СТЕПАНОВ (Минск)

Выбор профессии после окончания школы — это первый в жизни большинства людей нормативный, т. е. обязательный, вынужденный выбор, от которого нельзя уйти (хотя можно отложить). Как бы то ни было, в нашем обществе именно этот момент жизни является переломным для социальной позиции, поскольку считается, что разница между студентом и работающим меньше, чем между студентом и школьником, хотя образ жизни в последнем случае меняется меньше. Человеку необходимо, завершая определенный этап своей жизни, определить дальнейший путь, причем от ответственности за выбор ложится на его собственные плечи. Лишь некоторым школьникам, в силу экстремальных семейных обстоятельств, приходится раньше сталкиваться с ситуацией столь же значимого экзистенциального выбора, большинство же обычно оказываются не готовы как к самому выбору, так и к принятию ответственности за него [1].

Характер самоопределения, его динамика во многом зависят от того, какой видит себя личность, какие цели перед собой ставит, какими мотивами руководствуется.

Самоопределение личности является в настоящее время предметом разнопланового изучения в системе философско-социологических, социально-психологических, психолого-педагогических, психологических знаний. Вместе с тем до сих

пор нет единой научной теории самоопределения. Различные аспекты самоопределения рассматриваются в связи с исследованием методологических вопросов активной жизненной позиции, воспитания творческой личности, в работах К. А. Абульхановой-Славской, Л. Н. Когана, И. С. Кона, Т. Н. Мальковской и др. В социальном аспекте данную проблему анализируют М. Х. Титма, Э. А. Саар и др. В педагогической и психологической литературе самоопределение рассматривается в основном в соответствии с определенными сферами жизнедеятельности и отношений в работах В. Л. Лебедевой, Е. С. Кузьмина, В. С. Мерлина и др.

Наиболее детально исследованы частные формы самоопределения: профессиональное (А. М. Кухарчук, А. Б. Ценципер, П. А. Шавир, Ф. И. Шащенко и др.), самоопределение в коллективе (А. В. Петровский) и различные аспекты личностного самоопределения. Так механизм возникновения феномена самоопределения объясняется в работах В. В. Столина; возрастные особенности личности при самоопределении рассматриваются в трудах Л. И. Божович, Е. А. Шумиловой, И. Г. Шендрика; личностное самоопределение как социальную зрелость анализируют В. Ф. Сафин, Э. А. Саар. Характер личностного самоопределения предлагает рассматривать через направленность личности Л. Л. Крайноплахтова.

Исследование самоопределения личности невозможно без учета того, как данная личность воспринимается другими людьми, т. е. без учета гендерной идентичности. Гендерная идентичность понимается как частный случай личностной самоидентичности, благодаря которой возникает субъективное «чувство пола», развиваются мотивы поведения по маскулинному или фемининному типу [2]. Самоидентичность подразумевает самоопределение относительно базовых отношений личности с социальным окружением. Она предполагает аутентичность самовосприятия, высокий уровень интеграции частных динамических и противоречивых образов личности в единую связную систему, благодаря чему оформляется и сохраняется устойчивое, обобщенное и целостное индивидуально-личностное самоопределение, поддерживаемое и разделяемое общностью значимых других. Сформированные на основе определенного уровня развития личности, эти «половые» особенности, в свою очередь, оказывают существенное влияние на ее дальнейшее развитие, во многом определяя жизненную позицию личности, эмоциональную направленность ее жизни, свободный выбор своего способа жизни, а также содержание и структуру мотивационно-потребностной сферы, самосознания и самоопределения. Следовательно, важнейшим аспектом самоопределения личности является выбор стереотипов поведения и определенных личностных характеристик, связанных с проявлениями маскулинности, фемининности.

Таким образом, на современном этапе развития психологической науки и общества в целом особенно актуальным может стать анализ места и значения гендерных стереотипов как компонента самоопределения личности. Особое внимание следует уделить периоду юношества, связанного со вступлением в специально организованную систему человеческих отношений, направленных на обеспечение гармоничного и продуктивного становления индивидуальности. Изучение особенностей гендерных стереотипов и самоопределения на данном возрастном этапе позволит более продуктивно организовать психологическое изучение индивидуальности юношей и девушек в психологической науке и будет способствовать практической реализации полученных научных данных для гуманизации процессов образования.

Актуальность данной проблемы обусловила цель исследования — выявить, описать и научно обосновать психологические особенности влияния гендерных

позитивным отношением к себе, так и неопределенным. Содержательный компонент мотивации на этом уровне самоопределения отличается регрессивной направленностью.

Регрессивный тип самоопределения по оси «перспективность — ситуативность» характеризуется преимущественно ситуативными смысложизненными ориентациями, по оси «позитивность — негативность» характеризуется как неопределенным, так и негативным отношением к себе. Содержательный компонент мотивации отличается уплощенной направленностью, что свидетельствует о нахождении мотивационной структуры в латентном состоянии.

В результате проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что самоопределение в юношеском возрасте связано с показателями эмоционально-ценностного самоотношения, мотивационно-потребностной сферы и гендерными стереотипами. Наличие жестких, традиционных стереотипов затрудняет процесс самоопределения, ограничивает возможности личностного роста. При сочетании традиционно маскулинных и фемининных качеств осуществление выбора своего жизненного пути, своего способа жизни, нахождение своего места в обществе происходит более эффективно.

В заключение необходимо отметить, что проведенное исследование не исчерпывает круга психологических проблем, связанных с полоролевым самосознанием, самоопределением личности юношеского возраста. Исследование позволяет наметить дальнейшие перспективы и исследования научных проблем. Более глубоко следует проанализировать психологические особенности гендерного конфликта, условия его формирования, пути его разрешения, устранения; изучить особенности развития маскулинности, фемининности, андрогинии у юношей и девушек на протяжении всего обучения в вузе; динамику развития. Необходимо в перспективе и анализ психологических особенностей организации обучения в вузе по форме и содержанию с учетом гендерных особенностей для создания условий полноценного развития и самоопределения личности. Представленные данные могут быть полезны для дальнейшей интеграции педагогического (предоставление информации) и психологического (выработка личностных смыслов и смысловых установок) аспектов формирования самоопределения, также представляют перспективы для работы службы психологического обеспечения в вузе для более эффективной профессионализации молодежи.

Литература:

1. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелестина // Вопросы психологии. 2001. № 1.
2. Соколова, Е. Т. К особенностям клинико-психологического изучения расстройств гендерной идентичности / Е. Т. Соколова, Н. С. Курлакова, Ф. Леонтиу // Вопросы психологии. 2001. № 6.
3. Степанова, Л. Г. Диагностика гендерной идентичности личности: учеб.-метод. пособие / Л. Г. Степанова. Мн., 2002.
4. Мильман, В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / В. Э. Мильман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990.
5. Столин, В. В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции / В. В. Столин // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 3.

Сведения об авторах

Агейко Ольга Валерьевна; кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Академии управления при Президенте РБ.

Амельков Анатолий Александрович; кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии ЧУО «БИП-Институт правоведения».

Барановская Марина Сергеевна; аспирант 3-го года обучения, преподаватель общеуниверситетской кафедры психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка».

Беляева Наталья Петровна; старший преподаватель кафедры психологии УО «Мозырский государственный педагогический университет».

Бендега Татьяна Николаевна; психолог АСБ «Беларусбанк», г. Мозырь.

Березовская Татьяна Павловна; кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Академии управления при Президенте РБ.

Богословская Валентина Степановна; старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы».

Былинская Наталья Владимировна; преподаватель кафедры психологии УО «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина».

Васюта Людмила Васильевна; преподаватель кафедры психологии УО «Мозырский государственный педагогический университет».

Гомельская Галина Викторовна; кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины».

Горностаева Мария Владимировна; магистрант кафедры возрастной и педагогической психологии УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы».

Давыдова Наталия Валерьевна; старший научный сотрудник Центра проектирования инновационных образовательных систем, старший преподаватель кафедры педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка».

Дыгун Елена Петровна; преподаватель кафедры психологии УО «Мозырский государственный педагогический университет».

Дыгун Михаил Александрович; кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой психологии УО «Мозырский государственный педагогический университет».

Жданович Анастасия Александровна; аспирантка кафедры психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка».

Жеребиов Сергей Никифорович; кандидат психологических наук, доцент; заместитель директора Гомельского филиала УО Федерации профсоюзов Беларуси «Международный институт трудовых и социальных отношений».

Кадол Владимир Федорович; научный сотрудник научно-практического центра учреждения «Гомельское областное управление Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь».

Кадол Федор Владимирович; доктор педагогических наук; заведующий кафедрой педагогики УО «ГГУ им. Ф. Скорины».

Карлинова Наталья Васильевна; преподаватель кафедры педагогической психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка».

УО «Мозырский государственный педагогический университет»
Инженерно-педагогический факультет
Кафедра психологии

Психологические проблемы
профессионализации
молодежи

Сборник научных статей

Мозырь
2006

Раздел 3
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

М. С. Барановская. Структура психологической совместимости сотрудников кафедр педагогического профиля вузов	80
В. В. Куликова. Развитие профессионального самосознания педагога в психологическом тренинге	84
Е. И. Медведская. Тенденции профессионально-личностного развития педагогов-предметников	87
Л. Л. Старикова. Структурные и содержательные характеристики профессионального становления личности педагога	92
Т. М. Широкова. Психологические особенности профессиональной компетентности мастера производственного обучения	96

Раздел 4
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГА

Л. А. Пергаменщик. Мужество быть практическим психологом	100
В. И. Слепкова. От теоретической модели психотерапии к построению программы подготовки семейного психолога	103
Г. В. Гатальская, А. В. Крыленко. Профессиональное становление психолога: формирование позитивной Я-концепции личности	107
Н. В. Былинская. Проблемы работы практического психолога на современном этапе развития дошкольного образования	115
В. С. Богословская. Психологические особенности профессионализации педагога-психолога	116
Н. В. Карлионова. Влияние акцентуаций личности на формирование профессиональной направленности психолога	119
Н. В. Кастюк. К проблеме профессиональной готовности и подготовки психологов к работе с детьми с легкими отклонениями психического развития	123

Раздел 5
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕВЫХ ГРУПП МОЛОДЕЖИ

Т. Н. Бендега. Взаимосвязь между образом профессии и предпринимательской активностью безработных граждан	128
Т. П. Березовская. Специфика развития профессиональной сферы старшеклассников в процессе освоения профессиональной деятельности актера	131
Л. В. Васюта. Влияние образовательной среды на профессиональное самоопределение личности в юношеском возрасте	136
В. Ф. Малец. Морально-психологическая устойчивость спасателя как важный фактор его профессионализма	139
П. К. Рябцев. Особенности профессионализации сельской молодежи в условиях реформирования сельского хозяйства Беларуси	143
Т. Г. Степанова. Самоопределение личности как важный фактор профессионализации молодежи	146
Сведения об авторах	151

Раздел 1. **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ**

Связь профессионального становления личности с ее социальной ситуацией развития

А. А. МЕЛЬКОВ (г. Минск)

Под профессиональным становлением личности в современной психологии чаще всего понималось накопление человеком всевозможных профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему успешное осуществление профессиональных функций. Конечно, профессиональные знания, умения и навыки играют огромную роль в профессиональном становлении человека, но только в том случае, если они воспринимаются, осознаются и переживаются человеком, вызывая личностное развитие.

В нашем понимании профессиональное становление является одной из сторон личностного развития человека и включает в себя позитивные изменения в следующих сферах: интеллектуальной, нравственной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сфере саморегуляции. Определенный уровень развития отмеченных сфер личности, позволяющий успешно осуществлять деятельность, и определяет сущность профессионального становления.

На наш взгляд, профессиональное становление личности определяется ее социальной ситуацией психического развития. По Л. С. Выготскому, под социальной ситуацией развития понимается совокупность внутренних и внешних условий развития, определяющих систему отношений личности к себе, другим людям и окружающему миру и выражающихся в переживаниях. Так как каждый возрастной период психического и личностного развития человека характеризуется определенной социальной ситуацией, следовательно, на каждом этапе профессиональное становление имеет особенности [1].

В своем исследовании мы не противоречим данным Роберта Хейвингхерста, который выделил 6 стадий профессионального пути человека. В данном исследовании за основу стадиальности автором взяты результаты анализа установок человека на получение профессиональных умений и навыков. Р. Хейвингхерст выделил следующие стадии:

- 1) Идентификация с работником (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируют себя со своими родителями, взрослыми, которые их окружают.
- 2) Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (10—15 лет). Школьники учатся организовывать свое время, в определенных ситуациях соблюдают приоритет работы перед игрой.
- 3) Приобретение профессиональной идентичности (15—25 лет). Человек выбирает профессию и начинает готовить себя к ней. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать окончательный выбор профессии.
- 4) Становление профессионала (25—40 лет). Взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, осуществляют карьеру.