

Шлыкова Т. Ю., доцент кафедры психологии и педагогики БГАТУ, кандидат психологических наук

Бараева Е. И., доцент кафедры психологии и педагогического мастерства РИВШ кандидат психологических наук

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE SUBJECT IN THE PROCESS OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

В работе представлен анализ категории профессиональное самоопределение. Дана характеристика развития субъекта профессионального самоопределения в период обучения в вузе. Изложены особенности студенческой молодежи в условиях профессионального самоопределения. Проведен анализ эмпирических исследований по вопросам профессионального самоопределения в процессе обучения в учреждениях высшего образования.

The paper presents an analysis of the professional category of self-determination. The characteristic of the development of the subject of professional self-determination during training at the university. Features of students in terms of professional self. The analysis of empirical research on self-determination in the process of professional education in higher education institutions.

Профессиональное самоопределение является частью профессионального становления личности, которое, в свою очередь, трактуется как часть онтогенеза человека с начала формирования профнамерений до окончания активной профессиональной деятельности.

Активным профессиональное самоопределение становится, когда человек принимает его как жизненную задачу, становясь ее субъектом. Однако молодой человек может остаться объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный профессиональный выбор. Поэтому так важно своевременное изучение особенностей развития его субъектности.

Профессиональное самоопределение субъекта как процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии формируется на начальных этапах активной профессионализации, в процессе обучения в вузе. В психологии проблема активности личности тесно связывается с проблемой развития человека как субъекта деятельности собственного развития, т.е. активность является его важнейшей характеристикой.

Развитие субъекта профессионального самоопределения в нашей работе понимается как процесс формирования его профессиональной направленности, обусловленный совокупностью внешних и внутренних условий, условиями образования и воспитания, психической и социальной активностью самой личности, выражающейся в динамике ее внутренней позиции.

Исследование проблемы развития субъекта профессионального самоопределения в процессе обучения в вузе является актуальным в плане расширения научных представлений педагогической психологии о феномене самоопределения как системной характеристики условий начала активной профессионализации человека и в связи с решением практической задачи выявления особенностей процесса формирования профессиональной направленности как механизма развития субъекта самоопределения.

Онтологические и методологические основы процесса профессионального самоопределения как развития субъектности человека заложены в рамках философских традиций. М. Шелер, например, рассматривает многообразие исторических условий, препятствующих или способствующих осуществлению «жизненных», «духовных» и религиозных ценностей [24]. Целый ряд психологических теорий рассматривает самоопределение человека относительно сообщества профессионалов [22,23]. В отечественной педагогике и психологии накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения, который во многом предопределил современные подходы к данной проблеме [6; 12]. Поддерживая данные взгляды, мы в нашем исследовании исходим из понимания системы самоопределения как пространства (среды), в структуру которого в качестве компонентов входит персональная психологическая среда личности, включающая в себя систему профессиональной направленности, в т.ч. внутреннюю позицию, микросреда (субъективные и межличностные отношения) и макросреда, в т.ч. образовательная.

Профессиональное самоопределение личности, в целом, это процесс формирования и упрочнения самопонимания, самопознания, трансформации самоотношения в самосознание. Выбирая определенный профессиональный путь, человек пытается реализовать сложившееся представление о себе [6].

Е.А. Климов понимает профессиональное самоопределение человека как процесс развития его в качестве субъекта деятельности. У него личность - «специфически человеческая система психических регуляторов активности человека, включающая свойства направленности (прежде всего, мировоззрения) и характера (устойчивых отношений к существенным сторонам действительности)» [6, с. 68]. Он выделяет уровни профессионального самоопределения: гностический (перестройка сознания и самосознания); практический (реальные изменения социального статуса человека).

Результаты исследований разных лет, проведенных в учебных заведениях нашей страны, показывают, что, независимо от специальности, курса обучения, в любом учебном заведении выявляется определенный процент студентов, разочаровавшихся в выборе профессии. У остальных в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности выбора, идет процесс кристаллизации профессиональной направленности личности.

Студенческий возраст приходится на период ранней юности и зрелости. Это возраст, когда завершается созревание личности, складывается мировоззрение, формируются ценностные ориентации, установки, стремление к самоактуализации, которая включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем.

По сути, это период, в котором осуществляется переход к началу взрослой жизни, ответственности, самостоятельности, к активному участию в жизни

общества и профессионала вокруг профессионально-личностных

Ведущим предметом в нашем исследовании, по мнению В.А. Шелера, является мотивационный

Проанализировав различные мотивы, мы обнаружили, что в структуре профессиональных ценностей преобладают

решения стран, физика выходов стала пониматься как значительный

что в 1961 г. были ведущими индивидуальное индивида

школа развития дежи на выходяются мбор случайной деятельности

развитии науки В 80-е и применяться ток ценились

начинается. Начиная с 80-х годов За последние десятилетия выпускники, связанным с так и сейчас

бранную профессию реальные представления о подготовке к

пень их реальных студентов, появления в вуз. При

ботной платой дание торгового интереса к легкой наживе

номики в нашей искажению цен

общества и в личной жизни, к конструктивному решению различных проблем профессионального становления. Юношеский возраст, по Эриксону [21], строится вокруг процесса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуаль-но-личностных выборов, идентификации, профстановления.

Ведущими мотивами поступления в вуз является увлечение учебным предметом и интерес к профессии. Становление будущего специалиста, по мнению В.А. Якунина и Н.В. Нестеровой, возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в его профстановлении [7].

Проанализируем мотивы поступления в вуз в историческом аспекте. Среди мотивов учебы в 20-40-х годах выделялись тяга молодежи к знаниям, культурным ценностям. 50-60-е годы – период обновления основных производственных фондов в соответствии с требованиями научно-технического прогресса, перехода страны в новое качественное состояние, базирующееся на техноразуме: физика выходит на гребень значимости, престижа. В 70-80 годы престижность стала пониматься все более формально - как мода. Анализ данных показывает значительные изменения в мотивах поступления в вузы. Социологами отмечено, что в 1961 г. было выявлено 10 мотивов, а в 1994 г. - уже 82 мотива. В 60-ые годы ведущим был мотив получения профессии. Слабо мотивировалось личностное индивидуальное развитие будущего специалиста, ибо советская высшая школа развивалась как "кузница кадров" [10]. При массовой ориентации молодежи на высшее образование третья часть студентов, выбирая вуз, не руководствуются мотивом интереса к профессии, а каждый десятый осуществил выбор случайно [2, 3, 20]. Доминирующим мотивом привлекательности будущей деятельности в ответах первокурсников 70-х годов выступал интерес к участию в развитии научно-технического прогресса.

В 80-е гг. высоко ценилась возможность заниматься интересной работой и применять свои способности. Творческое содержание труда и хороший заработок ценились меньше [1]. В 90-е гг. иерархия мотивов выбора существенно меняется. Начинают лидировать экономические мотивы.

За последние 10-15 лет сильно изменился перечень выбираемых профессий выпускниками школ. Приоритет отдается экономическим, юридическим, связанным с иностранными языками профессиям [3, с. 41]. Как в 60-е годы, так и сейчас отмечается устойчивое снижение числа студентов, считающих выбранную профессию своим призванием. Раньше причину этого видели в осознании реальных трудностей, а также в недостатке практического опыта. Четкое представление о различных сторонах предстоящей работы и об уровне своей подготовки к ней во многом определяет устойчивость мотивов студентов и степень их реализации. В настоящее время, с изменением социального состава студентов, появлением "коммерческого" набора в вуз изменились мотивы поступления в вуз. При получении профессии на первое место выступили мотивы заработной платы и самореализации [15]. Многие авторы утверждают, что преобладание торгового бизнеса над производственным объясняет отсутствие у молодежи интереса к сложным видам трудовой деятельности, нацеленность на быструю и легкую наживу [12, 18]. Нам же видится причина этого еще и в трудностях экономики в нашей стране: производителем быть невыгодно. Это приводит к искажению ценностей и мотивов в сфере труда.

ПСИХОЛОГИЯ

Н.Б. Нестерова, анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов, разделяет весь период обучения на три этапа: первый (1 курс) характеризуется высокими показателями профессиональных и учебных мотивов, но они идеализированы, так как обусловлены пониманием их общественного смысла, а не личностного. Второй этап (2, 3 курс) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов, познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью. Третий этап (4, 5 курс) характеризуется ростом степени осознания и интеграции различных форм мотивов обучения [14].

В.Т. Лисовский и А.В. Дмитриев [13] описали типологию студенчества, которая оказывается ограниченной ситуацией обучения в вузе и лишь условно может быть распространена на будущую деятельность.

В этом отношении более предпочтительно выглядит типология студентов американского колледжа, полученная Д. Готлибом и Б. Ходкинсом [11]: тип «W» - профессионалы - относятся к учебе как к инструменту подготовки к будущей профессии, выполняют столько заданий, сколько требуется для получения образования (диплома). Тип «X» - неконформисты - ищут в преподаваемых предметах знания о жизни, не выходят из библиотек. По их мнению, учебное заведение существует для того, чтобы удовлетворить их жажду знаний и любопытство к жизни. Тип «Y» - академики - приближаются к типу «X», академики тоже живут книгами, но не отрываются от других форм общественной жизни, стараются как можно лучше сдать экзамены. Тип «Z» - студенческие деятели - большое внимание уделяют общественным формам жизни, чем самой науке.

Стремление авторов найти универсальное основание типологии, позволяющей как бы предугадать пути развития профессионала, особенно ярко проявляется в попытках определить уровни профнаправленности студентов. Так, Э.Ф. Зеер выделяет типы студентов по профессиональной направленности [7]:

1) студенты с положительной профессиональной направленностью, которая представляет ситуацию соответствия личности выбранной профессии: связь ведущих мотивов с содержанием профессиональной деятельности;

2) студенты, не определившиеся в выборе профессии. Для них приемлем компромисс между неопределением, иногда негативным отношением к профессии и продолжением обучения в вузе, перспективой в дальнейшем работать по этой профессии;

3) студенты с негативным отношением к профессии. Мотивация их выбора обусловлена общественными ценностями высшего образования. Они имеют слабое представление о профессии, имея потребность не в самой деятельности, а в связанных с ней обстоятельствах [12].

Известно, что учебная деятельность полимотивирована, основной проблемой любого профессионального образования является переход от собственно учебной деятельности студентов к профессиональной деятельности по линии трансформации познавательных мотивов в профессиональные мотивы специалиста. То есть, ведущими в общем мотивационном синдроме учения являются познавательные и профессиональные мотивы.

Исходя из данного положения, можно сделать вывод о том, что мотивация у студентов на протяжении обучения в вузе претерпевает изменения от курса к курсу [13].

Ан
выводу, ч
на успеш
студенты
учебной д
различны
зации, с т
могут сов
Эк
бранной п
затель не
Н.И
держатели
нежели п
Юпитова
дентов. С
после шко
ся смысл
неустойчи
на вопрос
лучены д
курса, и м
ность тем
Од
образован
ношение
что это с
позиции,
ной деяте
логично с
разования
ции учебн

1. субъектив
2. «Школа» -
3. бежных пед
4. тельная кон
5. ная психоло
6. психология

Анализируя имеющуюся литературу по данной проблеме мы пришли к выводу, что, в основном, исследования посвящены изучению влияния мотивации на успешность обучения студентов в вузе [13, 19, 18]: «сильные» и «слабые» студенты отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации, с точки зрения их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения.

Экспериментально доказано, что максимальная удовлетворенность избранной профессией наблюдается у студентов 1 курса. В дальнейшем этот показатель неуклонно снижается, вплоть до 5 курса [17].

Н.И. Крылов говорит о том, что у большинства студентов интерес к содержательной стороне профессии как ведущий мотив выбора представлен реже, нежели побочные основания [12]. Интересны, на наш взгляд, исследования Юпитова А.В и Зотова А.А., касающиеся ситуации профсамоопределения студентов. Студенты 1 и 2 курса испытывают тревогу по поводу новой непривычной после школы среды. Основной причиной затруднений у первокурсников являются смысложизненные связи: «Ту ли профессию я выбрал?» и отсюда - неустойчивость мотивации, преобладание мотива боязни неудачи. При ответе на вопрос: «Какую работу вы хотели бы получить после окончания вуза?» - получены данные: по специальности хотели бы получить студенты 1 курса и 5 курса, и менее всего студенты 3 курса (25, 5%). С 1 по 5 курс неудовлетворенность тем, что дал им университет в профессиональном плане, растет.

Однако, несмотря на то, что незадолго до окончания учреждения высшего образования удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии становится положительным. Здесь можно предположить, что это связано с достаточным уровнем сформированности профессиональной позиции, а именно ценностного отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Причем, в некоторых случаях, снижение удовлетворенности логично связать с уровнем преподавания в конкретном учреждении высшего образования. Это, на наш взгляд, говорит о необходимости изменений в организации учебного процесса в высшей школе.

1. Бажин, Е.Ф., Голынкина, Е.Л., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. - 1984. - № 3. - С.152-162.
2. Байдалинова Э. Мир труда и профессий: приоритетные направления // «Школа». - 1995. - № 1. - С. 56.
3. Банковский, А.П. Вопросы профориентации и выбора профессии в трудах зарубежных педагогов // Советская педагогика. - 1980. - № 2. - С. 4-10.
4. Голомшток, А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника (воспитательная концепция профориентации). - М.: Педагогика, 1990. - 158 с.
5. Дмитриева, М.А., Крылов, А.А., Нафтульев А.И. Психология труда и инженерная психология. - Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1979. - 224 с.
6. Климов, Е.А. Психология профессионала. - М: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 400 с.

ПСИХОЛОГИЯ

7. Конопкин, О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 57-68.
8. Кузьмина, П.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. - 1984. - № 1. - С. 20-26.
9. Леонтьев, Д.А., Шелобанова, Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. - 2001. - № 1. - С. 57-65.
10. Лепкова, Я. О бедном студенте замолвите слово // Cosniopolitan. - 1996. - июнь. - 134 с.
11. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. - М.: Педагогика, 1991. - 152 с.
12. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С. 28-38.
13. Мороз, М.П., Вязовец, П.В. Изменение показателей РЭГ и ЭЭГ у студентов с состоянием беспокойства-тревоги в процессе экзаменов // Проблемы умственного труда. - М., 1983. - Вып. 6. - С. 38-48.
14. Новиков, П.Н., Зуев, В.М. Опережающее профессиональное образование. Российская Государственная Академия труда и занятости. - М., 2000. - 145 с.
15. Паурер, П., Рассел, Д. Найди свое дело. - М., 1994. - 122 с.
16. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. Высш. Уч. Заведений. - М.:Изд. центр «Академия», 2001. - 480 с.
17. Реан, А.А. Напряженность и привлекательность как параметры способов совместной деятельности в обучении // Вопросы психологии. - 1984. - № 6. - С. 102-105.
18. Суханова, Т. Н. Личность, рынок и профессиональное самоопределение молодежи // Школа. - № 1. - 1995, С. 62.
19. Чебышева, В.В. Об активизации профессионального самоопределения молодежи // Проблемы инженерной психологии и эргономики. - Ярославль: Высшая школа, 1977. - С. 39-54.
20. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. - М., 1981. - 96 с.
21. Эриксон М. Мой голос останется с вами. Пер. с англ. - СПб.: Петербург-XXI век, 1995. - 256 с.
22. Learning and Teaching. A.G. Hughes and E.H. Hughes. London, Longmans and Green, 1995.
23. Secondary School Teaching Methods of Secondary Education Schools of Education university of Hartford, L.H. Clark. The Macmillan Company, New York, 1996.
24. Social psychology. Lindesmith A., Strauss A., Denzin N. Illinois: The drydenpress, 1995. - 94 p.

Статья поступила в редакцию в феврале 2013 года

Во-
ской психи

Е

Об-
этапе вст-
ции разви-
этим ценн-
зрелости.
пережива-
образован-
терием т-
альные за-
открывая

Кли-
цели, пере-

The
riod of earl-
velopment
central line
meaning of
ity and it is
out research
condition o-
of aims of l-

Key
meaning of

Ран-
сти, от тог-
на данном
вклад мол-
особой со-
принятия в
хосоциаль-
ние семьи,