

На правах рукописи

ШЛЯПИНА Светлана Федоровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования**

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Тюмень – 2008

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет»

Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор
Алексеев Николай Алексеевич

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Зеер Эвальд Фридрихович,
кандидат педагогических наук, доцент
Трушников Денис Юрьевич

Ведущая организация - ГОУ ВПО «Курганский государственный университет»

Защита состоится 13 марта 2008г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625000, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в Информационно-библиотечном центре ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан 12 февраля 2008г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Строкова Т.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Период получения профессионального образования является временем активного профессионального самоопределения личности. Вместе с тем большая часть научных работ зарубежных и отечественных ученых (Д. Холланд, Х. Том, Г. Рис, Д. Тидеман, А.М. Кухарчук, В.В. Овсянникова и др.) посвящена профессиональному самоопределению, профориентации школьников и значительно меньше – профессиональному самоопределению студентов, поскольку априори считается, что свой выбор они уже сделали. На самом деле потребность в уточнении этого выбора может возникать не только в студенчестве, но и в течение всей профессионально активной жизни человека.

В отечественной системе высшего профессионального образования целенаправленная профориентационная работа со студентами осуществляется в основном при поступлении в вуз и на момент трудоустройства. Поэтому сегодня выпускники вузов нередко выходят на высоко конкурентный рынок профессионального труда с обширным набором профессиональных знаний, но с несформированной системой профессиональных ценностей, без какой-либо четкой концепции своего профессионального будущего. Это одна из причин того, что значительная часть выпускников не работает в профессиональной сфере своей специальности. Поэтому ориентация всего образовательного процесса вуза на активизацию профессионального самоопределения студентов является насущной необходимостью.

Отмеченное свидетельствует об обострении противоречия между потенциальными возможностями высшего профессионального образования в создании условий эффективного формирования профессионального самоопределения студентов и слабой методологической, теоретической и методической обеспеченностью этого процесса в традиционной системе профессионального образования.

Проблема исследования заключается в поиске и научном обосновании путей и способов, обеспечивающих эффективность формирования профессионального самоопределения студентов в рамках образовательного процесса в вузе.

Обозначенная проблема обусловила выбор **темы** диссертационного исследования «Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза».

Объект исследования – образовательный процесс в вузе.

Предмет исследования – способы достижения соответствия между содержанием педагогического сопровождения и формированием профессионального самоопределения студентов вуза.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая реализация педагогических условий и способов эффективного формирования профессионального самоопределения студентов.

Гипотеза: профессиональное самоопределение студентов в рамках вузовской подготовки будет сформировано, если обеспечить его адекватное педагогическое сопровождение, включающее в себя:

- проектирование педагогической деятельности, актуализирующей формирование студентами личного «проекта профессионального жизненного пути», что подразумевает выстраивание системы ценностных ориентаций, профессиональных целей, содержательную и хронологическую проработку планов по их достижению;

- работу с ценностно-смысловым, когнитивным и операциональным компонентами профессионального самоопределения студентов и использование в учебном процессе педагогических средств, активизирующих действие механизмов внутриличностного развития – рефлексии, персонализацию, стереотипизацию, что позволяет прорабатывать адекватную линию педагогической поддержки студентов с разными типами профессионального самоопределения;

- формирование у студентов умений и навыков проектирования своего профессионального пути на основе соотнесения внутренних условий (желаний, стремлений, ценностных ориентаций, целей и планов, способностей и возможностей) и внешних факторов (требований профессии и рынка труда).

Задачи:

- проанализировать уровень разработанности проблемы исследования в социологических, психологических и педагогических научных трудах;

- спроектировать модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов;

- разработать содержание педагогического сопровождения профессионального самоопределения и провести опытно-экспериментальную проверку его эффективности;

- подобрать критериально-диагностический комплекс, позволяющий оценивать сформированность профессионального самоопределения студентов вуза;
- составить рекомендации по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения студентов в условиях высшего профессионального образования.

Теоретической и методологической основой исследования явились идеи и принципы: системного подхода к формированию профессионального самоопределения студентов (П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов), детерминизма (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн и др.), личностно-ориентированного подхода (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Б.С. Братусь, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), деятельностного подхода (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин), теории профессионального самоопределения личности и профориентации (М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.Д. Сазонов, П.А. Шавир, С.Н. Чистякова и др.), организации педагогического проектирования (Н.А. Алексеев, В.И. Загвязинский, О. В. Морева, Е.И. Машбиц и др.), педагогики и психологии высшей школы (С.И. Архангельский, М.И. Дьяченко и др.), методологии научного психолого-педагогического исследования (Р. Атаханов, В. И. Загвязинский, А.М. Новиков), педагогического сопровождения профессионального самоопределения (М. Р. Битянова, О. С. Газман, В.И. Слободчиков, А.В. Мудрик и др.).

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовался **комплекс методов**: анализ социологической, психологической и педагогической литературы; психодиагностические методы (опросники, тесты); экспертное оценивание; беседа; наблюдение; проектирование; моделирование; опытно-экспериментальная работа; математическая и статистическая обработка результатов исследования.

Опытно-экспериментальная база исследования - Тюменский государственный университет (студенты второго, третьего и пятого курсов факультетов филологии, физики, биологии и географии; институтов Математики и компьютерных наук, Педагогики, психологии и управления, Истории и политических наук).

Первый этап исследования (2001-2002 гг.) включал анализ педагогической, психологической, социологической литературы по теме исследования, изучение методических материалов, учебных планов, рабочих программ, государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, определение целей и задач

исследования, формулирование гипотезы, подбор диагностических методик, проектирование модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов.

Второй этап (2002-2006гг.) был посвящен планированию опытно-экспериментальной работы, написанию рабочей программы курса «Проектирование профессиональной карьеры», реализации модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов.

Третий этап (2007-2008гг.) включал анализ и интерпретацию результатов опытно-экспериментальной работы, оформление текста диссертационного исследования.

Научная новизна диссертационного исследования:

введено понятие «проект профессионального жизненного пути» как осознанный мысленный образ профессионального будущего в контексте личной жизни студента; определено его значение в формировании профессионального самоопределения;

показано, что планы по достижению профессиональных целей – только составная часть «проекта профессионального жизненного пути»; основным его содержанием являются ценностные ориентации личности, профессиональные цели и знание о способах их достижения;

выделены восемь типов профессионального самоопределения в зависимости от сочетания развития трех компонентов - когнитивного, операционального, ценностно-мотивационного, которые определяют адресную организацию педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов;

доказано, что реализация разработанного нами содержания педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов способствует его эффективному формированию за счет актуализации процессов и механизмов внутриличностного развития - рефлексии, персонализации, стереотипизации.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении:

- понятийного аппарата педагогики высшей школы введением понятия «проект профессионального жизненного пути», в разработке его структуры и содержания, в определении содержания и этапов педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов на основе механизмов внутриличностного развития;

- спектра методических средств за счет выделения комплекса условий формирования профессионального самоопределения студентов в условиях вуза.

Практическая значимость исследования заключается в составлении психолого-педагогических рекомендаций по оказанию педагогической поддержки студентов с учетом особенностей их профессионального самоопределения с целью обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда. В диссертационном исследовании сформулированы предложения по внесению изменений в ГОС ВПО, в частности, о проведении более ранней и продолжительной производственной практики студентов. Содержащиеся в диссертации практические материалы будут полезны преподавателям вузов в работе со студентами по формированию их профессионального самоопределения.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены их широкой апробацией, теоретико-методологической базой, большой выборкой исследуемых, ее репрезентативностью, длительностью опытно-экспериментальной работы, личным вкладом автора (разработка и внедрение модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов).

Апробация и внедрение результатов. Основные материалы диссертации отражены в 10 публикациях и одном учебно-методическом комплексе. Автор принимал участие в работе международных (Курган, 2005; Тюмень, 2006) и всероссийских (Тюмень, 2003, 2004, 2007; Тобольск, 2004) научно-практических конференций и семинаров. Результаты исследования использовались в курсе лекций и на семинарских занятиях по дисциплинам «Основы профориентологии» и «Психология труда».

Положения, выносимые на защиту:

1) вопреки сложившимся в педагогике представлениям о профессиональных «планах» и «перспективах» (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.), понимаемых, по сути, как план будущего профессионального развития, мы считаем, что основой профессионального самоопределения должен стать «проект профессионального жизненного пути». Это осознанный мысленный образ персонального профессионального будущего, который включает в себя ценностные ориентации личности и представления о себе как профессионале, об особенностях профессиональной сферы и современных требованиях к профессионалу, о ближних и

дальних профессиональных целях, о способах их достижения и о внешних и внутренних препятствиях на профессиональном пути;

2) под педагогическим сопровождением профессионального самоопределения студентов мы понимаем специальную деятельность педагогов, ориентированную на оказание поддержки в адаптации, личностном и профессиональном росте студентов, принятии решения о выборе специализации, построении проекта дальнейшего профессионального пути в контексте их жизни. Стратегия сопровождения строится на учете педагогом необходимости проработки элементов структуры проекта профессионального жизненного пути, с одной стороны, а с другой, - на учете того, какие компоненты профессионального самоопределения (ценностно-мотивационный, операциональный, когнитивный) и внутриличностные механизмы (персонализация, стереотипизация, рефлексия) должны быть задействованы для оптимизации процесса профессионального самоопределения студента;

3) для адекватного педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов целесообразно выделить его типы в зависимости от сочетания сформированности операционального, когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов;

4) в качестве условий эффективного формирования профессионального самоопределения студентов мы выделяем:

а) расширение, углубление и акцентирование содержания всех учебных дисциплин в профориентационном плане на ценностно-мотивационных аспектах будущей профессиональной деятельности;

б) введение специального курса «Проектирование профессиональной карьеры», включая индивидуальное консультирование студентов по вопросам профессионального формирования;

в) обеспечение формирования таких внутриличностных особенностей, как внутренний локус контроля, временная компетентность (адекватное восприятие взаимосвязи прошлых, настоящих и будущих событий), заинтересованность в выбранной профессиональной сфере.

Структура диссертации состоит из введения, двух глав, библиографии и 5 приложений. Общий объем диссертации составляют 128 страниц, иллюстрированных 32 таблицами и 6 рисунками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновываются выбор темы исследования, ее актуальность, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, характеризуется научный аппарат исследования, приводятся данные об апробации и внедрении полученных результатов.

В первой главе «Особенности профессионального самоопределения студентов вуза» рассматриваются теоретические вопросы личностного и профессионального самоопределения студентов, роль высшего профессионального образования в его формировании, особенности педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов вуза.

Наиболее близким к понятию самоопределения в зарубежной психологии является понятие личностной идентичности в работах Э. Эриксона и его последователей. А. Адлер связывает термин «самоопределение» с термином "стремление к самосовершенству", что нашло свое отражение в концепциях самореализации К. Хорни, самоактуализации А. Маслоу, актуализирующейся тенденции К.Роджерса.

В отечественной науке основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном (и развиты его последователями: К.А. Абульхановой-Славской, Л.И.Божович, М.Р. Гинзбургом, А.Е. Голомштоком, Е.А. Климовым и др.), в трудах которого самоопределение выступает как самодетерминация человека, выражая, таким образом, его активную природу.

Интерес к самоопределению личности привел к многочисленным попыткам раскрыть его сущность и особенности как процесса. В этой связи ряд исследователей выделяет его частные формы: личностное, социальное, профессиональное, ролевое, нравственное, самоопределение в культуре и в семейно-бытовой сфере (И.С. Кон, В.Ф. Сафин, П.А. Шавир и др.). Наше исследование основывается на положении о сложной взаимосвязи и взаимозависимости личностного и профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение, являясь составной частью личностного самоопределения, предполагает формирование отношения к себе как будущему или настоящему профессионалу на основе выработанных в обществе и осознанно принятых человеком критериев профессионализма.

Педагогический подход к профессиональному самоопределению молодежи раскрыт А.Д. Сазоновым, А.М. Новиковым, С.Н. Чистяковой, П.А. Шавиром и др., которые описывают его через систему профессионально важных качеств личности, характеризующих отношение человека к профессии. Эти характеристики уточняются в ряде социологических и психолого-педагогических исследований, посвященных содержанию профессионального самоопределения (К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Д. Сьюпер, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир и др.). Опираясь на них, можно выделить следующие компоненты в структуре профессионального самоопределения:

- ценностно-мотивационный, представленный ценностными ориентациями студентов в сфере профессиональной деятельности. Этот компонент во многом определяет развитие других компонентов профессионального самоопределения;

- когнитивный, содержащий профессиональные знания, знания по специальным дисциплинам, представления о различных профессиях, их требованиях, предъявляемых к человеку, профессионально важных качествах, склонностях и возможностях, о различных сторонах своей личности и о себе как потенциальном участнике профессиональной деятельности, а также знания о требованиях рынка труда;

- операциональный, включающий в себя умения самопроектирования, то есть деятельность студента по построению собственной стратегии профессионального роста, наличие внутреннего локуса контроля, способности к рефлексии, способности к творчеству.

Процесс обучения в вузе придает особый характер содержанию, структуре и динамике профессионального самоопределения. Период обучения для студента характеризуется освоением системы основных ценностных представлений, овладением знаниями, умениями, навыками, важными для будущей профессиональной деятельности, планированием своего дальнейшего профессионального пути и нередко сопровождается кризисами, усложняющими этот процесс (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е.А.Климов, Г.Ю. Любимова).

Исходя из сложности, длительности формирования профессионального самоопределения, большой вероятности кризисных явлений в этом процессе, можно предположить, что многие студенты нуждаются в помощи и специальной педагогической поддержке их профессионального и личностного становления. Ориентация на поддержку, сопровождение профессионального становления представлены в работах С.Д. Полякова, В.И. Слободчикова, И.Д. Фрумина, А.В. Мудрика, М.Р. Битяновой и др.

Авторский коллектив во главе с С.Н. Чистяковой выделяет основные функции педагогического сопровождения профессионального самоопределения: диагностическую (сбор информации о содержании компонентов профессионального самоопределения студентов); тактическую (выявление возможностей для преодоления проблем в самоопределении, что предусматривает, в частности, разработку программы педагогического сопровождения самоопределения студентов в процессе обучения в вузе и соответствующих критериев, т.е. процессуальную сторону решения поставленных задач); практическую (реализация разработанной программы на практике, предполагающая конкретное содержание, формы, методы, комплекс условий: организационные, научно-методические, дидактические, кадровые, правовые, научно-технические) и аналитическую (анализ результатов выполнения программы).

Под педагогическим сопровождением профессионального самоопределения мы понимаем взаимодействие педагогов и студентов, направленное на обеспечение условий для более адекватного осознания последними путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в вузе.

Многие авторы обращают внимание на временной аспект профессионального самоопределения. Так, М.Р. Гинзбург выделяет в нем «прошлое», «настоящее» и «будущее»; А.К.Маркова говорит о построении концепции будущего и соотношении ее с опытом прошлого в процессе профессионального самоопределения; Е.А. Климов считает мысленный образ будущего («личный профессиональный план») «важным психическим регулятором профессионализации человека». На основе представлений о личном профессиональном плане Е.А. Климова Н.С. Пряжников разработал схему построения «личной профессиональной перспективы», которая представляет из себя профессиональный план, учитывающий возможные препятствия и способы их преодоления.

Мы вводим понятие «проекта профессионального жизненного пути», подчеркивая его интегральность, связь профессионального и личностного самоопределения. Сформированность «проекта профессионального жизненного пути» является показателем динамики профессионального самоопределения и необходимым условием успешной адаптации студента к будущей профессиональной деятельности.

«Проект профессионального жизненного пути» – это более сложное образование, чем профессиональный план; это осознанный мысленный образ персонального профессионального будущего, созданный на основе ценностных ориентаций личности и представлений о себе как профессионале, об особенностях профессиональной сферы, о ближних и дальних профессиональных целях, о способах их достижения и о внешних и внутренних препятствиях на профессиональном пути, особенностях рынка труда. В структуре «проекта» содержатся ценностные ориентации личности, профессиональные цели и планы по их достижению. Механизм построения проекта: акт целеполагания, формирование профессионального образа, экстраполяция в будущее своих представлений, планирование способов и этапов реализации проекта.

При проектировании педагогических условий формирования профессионального самоопределения необходимо учитывать, что содержание понятий не просто внедряется в сознание обучающегося, а согласуется с содержанием субъективного опыта, которым он располагает на момент обучения. Постоянное согласование двух видов опыта (общественного и индивидуального) должно прорабатываться на разных уровнях: когнитивном, операциональном, ценностно-мотивационном.

Содержание субъективного опыта представлено понятиями и представлениями, операциями, приемами, правилами выполнения действий, эмоциональными кодами (личностные смыслы, установки, стереотипы). Их источники: личная биография, результаты повседневной жизнедеятельности, итоги предшествующего обучения.

Во второй главе «Опытно-экспериментальное исследование содержания и способов педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов вуза» отражены результаты реализации модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов.

Исследование проводилось на базе Тюменского государственного университета. В нем приняли участие студенты второго, третьего и пятого года обучения, всего 500 человек. Выбор для исследования студентов 2 курса объясняется тем, что на втором курсе процесс адаптации в основном завершен, профессиональное самоопределение становится для студентов вновь актуальным. Третий курс является ключевым в профессиональном самоопределении студентов, поскольку в образовательных программах большинства специальностей на третьем курсе предусмотрено введение специализаций, в связи с чем студент должен определить дальнейшее направление своего профессионального образования и развития. Пятый курс исследовался нами как завершающий профессиональную подготовку специалистов в рамках высшего профессионального образования.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и итоговый. **На констатирующем этапе** изучались существующие на данный момент педагогические условия, в которых происходит формирование профессионального самоопределения студентов вуза.

Все традиционные формы работы со студентами в основном нацелены на формирование широкой ориентации студентов в профессиональной области (общепрофессиональные, специальные дисциплины и дисциплины специализаций, производственная практика), отчасти – на формирование представлений о себе как будущем профессионале (совместные с педагогами внеучебные мероприятия, дисциплины психолого-педагогического цикла). Потенциал учебных и внеучебных мероприятий практически не используется для работы с операциональной и ценностно-смысловой сторонами профессионального самоопределения студентов.

Анализ ГОС ВПО, учебных планов показал, что в них отсутствуют дисциплины или разделы дисциплин, направленные на формирование ценностно-мотивационной основы профессионального самоопределения студентов и предусматривающие их работу над проектированием своей профессиональной карьеры. В рабочих программах дисциплины «Введение в специальность», которая могла бы использоваться в частности и для этих целей, не уделяется должного внимание данному вопросу. Курс «Введение в специальность» преподается не всем студентам, отсутствует, например, в учебных планах направления «Химия»

(бакалавриат), специальности «Филология». В образовательных программах тех специальностей, где ведется эта дисциплина, она помещена в цикл ФТд (факультатив) или ДС.В (дисциплина по выбору), то есть является не обязательной.

Были определены показатели сформированности профессионального самоопределения и средства их диагностики (табл. 1).

Таблица 1

Критериально-диагностический комплекс оценки профессионального самоопределения студентов вуза

| <i>Критерии и показатели:</i> | <i>Диагностические средства:</i> |
|---|--|
| <i>Ценностно-мотивационный компонент:</i> | |
| Направленность на профессиональную деятельность | Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича |
| Сформированность внутренней мотивации к определённым видам деятельности | Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А. Реана |
| Ценностные ориентации, присущие самоактуализирующейся личности | Самоактуализационный тест (блок ценностей) Э. Шострома |
| Внутренний локус контроля | Самоактуализационный тест (шкала поддержки) Э. Шострома |
| Удовлетворенность выбором специальности и обучением по ней | «Личный профессиональный план» Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова (мотивационный блок) |
| Представление о смысле своего профессионального труда | «Личный профессиональный план» Е.А. Климова и Н.С.Пряжникова (мотивационный блок) |
| <i>Когнитивный компонент:</i> | |
| Степень владения заданными программой теоретическими и практическими основами профессиональной деятельности | «Личный профессиональный план» Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова (когнитивный блок). Экспертная оценка. Тесты теоретического и практического характера, учебные проверочные работы. Квалификационный экзамен, отчеты о практике, характеристики |
| Наличие представлений о сложностях профессиональной деятельности, обучения по ней | Дополненная методика «Личный профессиональный план» Е.А. Климова и Н.С.Пряжникова (когнитивный блок) |
| Осознание внешних и внутренних препятствиях на пути достижения профессиональных целей | Дополненная методика «Личный профессиональный план» Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова (когнитивный блок) |
| <i>Операциональный компонент:</i> | |
| Навыки самоанализа (знание и принятие своих сильных и слабых сторон) | САТ (блок самовосприятия) Э. Шострома |

| | |
|--|---|
| Стремление к саморазвитию, самообразованию | САТ (шкала познавательных потребностей) Э. Шострома |
| Начальный уровень профессиональной ориентированности | Отчет о результатах практики, характеристика (5 курс). Беседа (2, 3 курс) |
| Навык целеполагания, наличие элементов профессиональных планов | ЛПП (операциональный блок) |
| Способность к рефлексии | САТ (шкала сензитивности к себе) Э. Шострома |

Кроме того, отдельно были определены показатели сформированности проекта профессионального жизненного пути (табл. 2).

Таблица 2

Критерии и показатели сформированности проекта профессионального пути

| Критерии: | Показатели: |
|-------------------------------|--|
| Временная перспектива | Ближайшая, средняя, дальняя |
| Реализм содержания проекта | Выполнимость (представления о внутренних и внешних препятствиях и своих возможностях их преодоления) |
| Внутренняя непротиворечивость | Согласованность ценностных ориентаций, профессиональных целей и планов |

Для анализа типов профессионального самоопределения мы использовали типологическую матрицу, выделив в зависимости от сочетания трех его компонентов восемь типов профессионального самоопределения (табл. 3), где: «О» – операциональный; «К» – когнитивный; «ЦМ» - ценностно-мотивационный компонент.

Таблица 3

Типы профессионального самоопределения студентов

| Группа | Тип п. с/о | Описание |
|---------------|---------------------|---|
| Первая | Тип 1: (К+ЦМ+О+) | сформирована целостная структура профессионального самоопределения |
| Вторая | Тип 2: (К+ЦМ-О+) | Низкая мотивация профессионального самоопределения, при наличии профессиональных планов и осведомленности об отдельных областях будущей профессиональной деятельности |
| | Тип 3: (К-ЦМ+О+) | несформированность когнитивного компонента при оптимальном мотивационном комплексе и наличии профессиональных планов |
| | Тип 4: (К-ЦМ-О+) | при наличии профессионального плана структура самоопределения нарушена за счет несформированности когнитивного и мотивационного компонентов |
| | Тип 5: (К+ЦМ+О-) | сформированность когнитивного и мотивационного компонентов, но наблюдается отсутствие профессиональных планов, либо их размытость, неточность |

| | | |
|--------|---------------------|---|
| | Тип 6: (К+ЦМ-О-) | сформирован когнитивный компонент при несформированности мотивационного и операционального компонента |
| | Тип 7: (К-ЦМ+О-) | в структуре профессионального самоопределения сформирован лишь мотивационный компонент при плохой степени осведомленности о будущей профессиональной деятельности и отсутствии четкого профессионального плана |
| Третья | Тип 8: (К-ЦМ-О-) | несформированность всех компонентов профессионального самоопределения, отсутствие профессиональных планов, что свидетельствует о возможной дезадаптации или неправильном выборе своей профессиональной деятельности |

Все 8 типов профессионального самоопределения по степени сформированности компонентов профессионального самоопределения объединены в три группы: 1) студенты, у которых в равной степени сформированы все три компонента профессионального самоопределения (тип 1); 2) студенты, у которых не сформирован один или два из компонентов профессионального самоопределения (типы: 2,3,4,5,6,7,); 3) студенты, у которых не сформирован ни один из компонентов профессионального самоопределения (тип 8).

Полученные в ходе исследования данные, характеризующие особенности развития профессионального самоопределения студентов на разных курсах обучения, отражены в таблице 4.

Таблица 4

Варианты профессионального самоопределения студентов вуза (в %)

| варианты профессионального самоопределения студентов 2 курса | | | | |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| О | К + ЦМ + | К + ЦМ – | К – ЦМ + | К – ЦМ – |
| + | 22,86 | 11,43 | 1,43 | 4,29 |
| – | 18,57 | 14,29 | 12,86 | 14,29 |
| варианты профессионального самоопределения студентов 3 курса | | | | |
| О | К + ЦМ + | К + ЦМ – | К – ЦМ + | К – ЦМ – |
| + | 33,33 | 10,35 | 8,05 | 0 |
| – | 9,20 | 8,05 | 21,84 | 9,20 |
| варианты профессионального самоопределения студентов 5 курса | | | | |
| О | К + ЦМ + | К + ЦМ – | К – ЦМ + | К – ЦМ – |
| + | 14,94 | 11,49 | 5,74 | 3,45 |
| – | 20,69 | 5,74 | 20,69 | 17,24 |

Из таблицы видно, несмотря на то, что у части студентов сформирована целостная структура профессионального самоопределения (второй курс – 22,86%,

третий – 33,33% и пятый – 14,94%), большая часть студентов (соответственно 77,14% исследованных студентов второго курса, 66,67% - третьего и 85,06% - пятого) находится в зоне, где наблюдается рассогласованность между развитием компонентов профессионального самоопределения.

Диагностика развития компонентов профессионального самоопределения студентов выявила следующие его особенности:

- низкая предварительная осведомленность студентов о профессиональной сфере на этапе выбора специальности, что неизбежно приводит к появлению лиц, разочаровавшихся в своем выборе, обучающихся формально (по нашим данным, 43% второкурсников, 49% третьекурсников и 51,1% пятикурсников выбрали свою профессию только перед поступлением в вуз);

- отсутствие необходимого уровня развития ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности (размыты представления о смысле, ценностях профессионального труда, образе профессионала; 23,53% студентов второго курса, 32,69% - третьего и 32,63% - пятого затруднились ответить на вопрос о смысле своей профессии);

- низкий уровень рефлексии личностных особенностей и особенностей выбранной студентами профессиональной сферы, которые могут являться препятствиями для профессионального роста (31,77% студентов второго, 41,35% - третьего, 54,74% - пятого курсов затруднились с ответами на этот вопрос);

- недостаточно высокий уровень информированности студентов о возможностях трудоустройства по специальности (15,3% студентов 2 курса, 22,5% - третьего и 10,98% - пятого не смогли ответить на этот вопрос).

В процессе проведения диагностики были выявлены следующие трудности формирования проекта профессионального жизненного пути у студентов, участвовавших в исследовании:

- недостаточное развитие навыка целеполагания: часто студенты демонстрируют наличие мотивации к изменениям, но не владеют способами их реализации, например, часто отвечают «надо работать над своими недостатками», не уточняя, как именно (41,18% студентов 2 курса, 31,73% - третьего и 31,58% - пятого);

- для проекта профессионального пути части студентов характерно наличие эффекта «обратной перспективы», короткая временная перспектива

(31,77% студентов второго, 32,69% третьего и 29,47% пятого курса отметили отсутствие профессиональных планов на 15-20-летний срок; 31,77% второкурсников, 38,46% третьекурсников и 42,11% пятикурсников не смогли выделить основные этапы на пути к своей профессиональной мечте).

Полученные результаты показывают необходимость систематической, целенаправленной работы по формированию профессионального самоопределения студентов, его психолого-педагогического сопровождения. Это подтверждают и данные опроса студентов: 45,88% второкурсников, 71,43% третьекурсников и 45,9% пятикурсников ощущают такую потребность.

На **формирующем** этапе исследования мы проверяли эффективность педагогического сопровождения, задачей которого было создание благоприятных условий для профессионального самоопределения студентов вуза. Проектирование деятельности педагогов осуществлялось на основе модели педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов (табл. 5).

Таблица 5

Модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения

| | Когнитивный компонент | Ценностно-смысловой компонент | Операциональный компонент |
|------------------------|---|--|---|
| <i>Стереотипизация</i> | 1. Знакомство студентов с моделью специалиста; изучение ими профессиограмм и психограмм специалистов их профиля. | 2. Стимулирование студентов к размышлению о профессиональных ценностях, нормах; создание ситуаций успеха; подчеркивание значимости специальных дисциплин и дисциплин специализации для профессионализации | 3. Отработка умения самопрезентации как будущего специалиста и элементов индивидуального стиля профессиональной деятельности в ходе практических занятий и прохождения производственной практики |
| <i>Рефлексия</i> | 4. Диагностика личностных особенностей студентов, знание которых служит основой для развития самоанализа, самоконтроля и самооценки студентов. | 5. Использование заданий на выстраивание иерархии профессиональных целей; стимулирование рефлексивного мышления; использование упражнений на самопознание, самопринятие. | 6. Обучение приемам целеполагания; использование упражнений на проектирование профессионального будущего и на развитие способности к рефлексии. |

| | | | |
|-----------------------|--|--|---|
| <i>Персонализация</i> | 7. Стимулирование подготовки сообщений студентами по вопросам проектирования профессиональной карьеры; обсуждения, дискуссии. | 8. Побуждение студентов к размышлению о личных приоритетах в профессии; стимулирование самовыражения. | 9. Формирование навыков самовыражения путем дискуссий, индивидуальных самопрезентаций. |
|-----------------------|--|--|---|

Стратегия сопровождения строится на учете педагогом необходимости проработки элементов структуры проекта профессионального жизненного пути, с одной стороны, а с другой - на учете того, какие компоненты профессионального самоопределения (ценностно-мотивационный операциональный, когнитивный) и внутриличностные механизмы (персонализация, стереотипизация, рефлексия) должны быть задействованы для оптимизации процесса профессионального самоопределения студентов. Механизм процесса сопровождения находит отражение в последовательности шагов (табл. № 5), характеризующих работу педагога со студентами от 1,5,6 этапов к 2,8, затем – 7 и в заключении – к 3,4,9 этапам.

Для обеспечения педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов нами разработано содержание деятельности педагогов:

- проведение индивидуальных консультаций по вопросам профессионального самоопределения и результатам психологической диагностики;
- составление методических рекомендаций по организации педагогической работы со студентами, имеющими разные типы профессионального самоопределения;
- изучение студентами экспериментальной группы спецкурса «Проектирование профессиональной карьеры» с элементами тренинга личностного и профессионального роста.

Спецкурс включал три раздела, посвященные ориентированию студентов в современном рынке труда, его требованиях, необходимых профессионально важных качеств для выбранной профессии, проектированию своего профессионального пути. Занятия были направлены на развитие или коррекцию ценностно-смысловых, нравственных установок, связанных с будущей профессиональной деятельностью, формирование положительного отношения к профессии и себе как будущему профессионалу, формирование осознанных представлений о своих достоинствах и недостатках, могущих оказать влияние на выполнение будущей профессиональной деятельности, формирование и детализацию планов дальнейшего профессионального развития.

Групповые занятия и индивидуальные консультации студентов второго курса выявили наиболее актуальные для них вопросы: общая характеристика личности (на основе результатов диагностики), принципиальная возможность изменений личностных характеристик и стереотипов поведения, технологии эффективного целеполагания (достижения поставленных целей), вопросы трудоустройства.

Используемые на занятиях игры и упражнения, опубликованные в работах Е.А. Климова, Е.Ю. Пряжниковой, Н.С. Пряжникова и Г.В. Резапкиной, были направлены на развитие ценностно-мотивационного, когнитивного и операционального компонентов профессионального самоопределения студентов.

После занятия проводилось обсуждение (что понравилось, заинтересовало, что вызвало затруднения, почему, что вынесли полезного из этой темы для себя), которое позволяло акцентировать полученную на занятии информацию по различным принципам: «важно - не важно», «интересно - не интересно» и т.д. для последующей коррекции содержания занятий. Кроме этого, к каждому занятию студенты готовили индивидуальные домашние задания, цель которых - освоить полученную информацию, переосмыслить ее, соотнести со своим субъективным опытом.

Упражнения, дискуссии, игры для занятий и домашних заданий были подобраны таким образом, чтобы их последовательное выполнение обеспечивало работу по выстраиванию проекта жизненного профессионального пути. Так, упражнения «Жизненный успех», «Звездный час», «Индивидуальный образ мира» были направлены на выявление или коррекцию ценностных ориентаций личности, выстраивание иерархии профессиональных ценностей, их соотнесение с ценностными ориентациями студентов. Выполнение таких упражнений часто вызывало затруднение у студентов, что связано со слабым уровнем развития рефлексии, наличием противоречивых целей и ценностных ориентаций. В процессе занятий происходило осознание студентом неадекватности своих профессиональных и жизненных ценностей, противоречивости своих ценностных ориентаций. Выстраиванию профессиональных целей, соответствующих иерархии жизненных приоритетов, способствовало выполнение таких упражнений, как «Пять шагов», «Перспектива».

Содержательное и хронологическое выстраивание планов по достижению профессиональных целей обеспечивалось такими упражнениями, как «Заборы-

овраги», «Ловушки-капканчики», «Смыслы-сюрпризы». Эти упражнения были направлены на удлинение временной перспективы, выстраивание эффективных планов по достижению профессиональных целей.

Показателями качества и уровня профессионального самоопределения студентов служили: изменения личностных характеристик по результатам психологической диагностики (локус контроля, временная компетентность, интерес к выбранной профессиональной сфере); наличие сформированного проекта профессионального жизненного пути (по критериям: временная перспектива, реализм, внутренняя непротиворечивость), а также изменения в успеваемости, активности и посещаемости занятий студентами.

На итоговом этапе опытно-экспериментальной работы проведены сбор, анализ и интерпретация результатов исследования. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессионального самоопределения студентов экспериментальной группы отражены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты опытно-экспериментальной работы со студентами

| до (в %) | | | | |
|-------------|--------------|--------------|-------------|-----------|
| О | К + ЦМ + | К + ЦМ – | К – ЦМ + | К – ЦМ – |
| + | 3,7 | 18,5 | 0,4 | 0,3 |
| – | 22,2 | 3,1 | 29,6 | 22,2 |
| после (в %) | | | | |
| О | К + ЦМ + | К + ЦМ – | К – ЦМ + | К – ЦМ – |
| + | 55,6 (25,1)* | 18,5 (11,43) | 11,1 (2,38) | 0 (4,29) |
| – | 11,1 (18,6) | 0 (14,29) | 3,7 (12,86) | 0 (11,05) |

*В скобках приведены данные повторной диагностики 2-ого курса контрольной группы

Из таблицы видно, что в экспериментальной группе произошло существенное перераспределение студентов по типам профессионального самоопределения: количество студентов, относящихся к 1-му типу профессионального самоопределения, кроме абсолютного роста (с 3.7% до 55,6%), увеличилось по сравнению с контрольной группой за то же время в два раза (55,6% в сравнении с 25,1%).

Произошли заметные изменения в структуре проекта профессионального жизненного пути. Увеличилось число студентов, которые осознанно планируют свой профессиональный рост в отдаленной перспективе (15-20 лет) – от 20% до 45%. Наряду с этим студенты научились видеть этапность в достижении целей,

в определенной мере иерархизировать цели и ценности профессионального роста (по отчетам студентов – 35%), увеличилось число студентов, знающих о возможном месте своей будущей работы (33,3% до и 71,4 % после). Студенты научились четко формулировать трудности и сложности, которые могут встретиться им на пути профессионального самоутверждения (реализм проекта). О степени согласованности (непротиворечивости) целей и ценностей свидетельствует то, что при повторном ранжировании ценностей студентами было внесено до 50 % изменений в список терминальных ценностей и до 67% - в список инструментальных ценностей. Так, в шесть актуальных ценностей-целей вошли «интересная работа» и «активная жизнь», что является очень важным для формирования будущих профессионалов. В контрольных группах такая ценность, как «интересная работа», вошла в шестерку значимых только у студентов 5 курса.

Для определения статистической значимости изменений был использован непараметрический метод « χ^2 ». Значимость изменений в итоговой типологической матрице контрольных и экспериментальной группы также подтверждена статистически - $p > 0,001$.

Заключение содержит основные результаты проведенного исследования.

1. Эффективность профессионального самоопределения студентов вуза повышается при его адекватном педагогическом сопровождении, рассматриваемом как процесс, в котором проработка структуры проекта жизненного профессионального пути основывается на совершенствовании ценностно-мотивационного, когнитивного, операционального компонентов профессионального самоопределения и предполагает опору на механизмы внутриличностного развития – стереотипизацию, рефлекссию, персонализацию.

2. Ядром профессионального самоопределения студентов выступает проект жизненного профессионального пути – понятие, которое, в отличие от аналогичных в науке, является интегральным в ценностно-смысловой и деятельностной сферах человека. Проект трактуется как осознанный мысленный образ персонального профессионального будущего, который формируется на основе ценностных ориентаций личности и представлений о себе как о профессионале, об особенностях профессиональной сферы, о ближних и дальних

профессиональных целях, о способах их достижения и о внешних и внутренних препятствиях на профессиональном пути, особенностях рынка труда.

3. Исследование особенностей профессионального самоопределения студентов выявило следующие негативные с точки зрения эффективности их дальнейшего профессионального развития моменты: установка на достижение «всего и сразу» (короткая временная перспектива); наличие профессиональных целей и отсутствие планов их достижения (обратная перспектива).

4. Выделение трех компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, операционального) позволяет построить типологию профессионального самоопределения студентов, характеризующуюся разной степенью проработанности элементов структуры проекта жизненного профессионального пути, и адресно осуществлять формирование и коррекцию представлений студентов о профессиональном будущем.

5. Позитивная динамика профессионального самоопределения студентов, участвовавших в опытно-экспериментальной работе, позволяет считать разработанное нами содержание педагогического сопровождения профессионального самоопределения достаточно эффективным с точки зрения создания оптимальных условий для формирования проекта профессионального жизненного пути. Основные среди этих условий следующие: а) расширение, углубление и акцентирование содержания всех учебных дисциплин в профориентационном плане на ценностно-мотивационных аспектах будущей профессиональной деятельности; б) введение специального курса «Проектирование профессиональной карьеры», включая индивидуальное консультирование студентов по вопросам профессионального самоопределения; в) сформированность таких внутриличностных особенностей, как внутренней локус контроля, временная компетентность (адекватное восприятие взаимосвязи прошлых, настоящих и будущих событий), заинтересованность в выбранной профессиональной сфере.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

Статьи в журналах, рекомендованных ВАК

1. *Шляпина С.Ф.* Формирование профессионального самоопределения студентов вуза // Вестник Тюменского государственного университета, 2006. - № 7. – С. 198-202.
2. *Шляпина С.Ф.* Формирование проекта профессионального жизненного пути студентов вуза // Образование и наука, 2007. -№ 6 (48). – С. 48-56.

Другие публикации

3. *Шляпина С.Ф.* Теоретический анализ исследований проблемы профессионального самоопределения // Классический университет и региональные приоритеты: мнимые и подлинные апории: Материалы Всероссийского семинара. – Тюмень, 2004. – С. 194 - 200.
4. *Шляпина С.Ф.* Модель профессионального самоопределения студентов // Модель специалиста XXI века в контексте модернизации высшего образования. Часть 2: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тюмень, 2004. – С. 75 - 79.
5. *Шляпина С.Ф.* Влияние изучения психолого-педагогических дисциплин на развитие профессионального самоопределения студентов // Психолого-педагогические аспекты методики преподавания в вузе: Материалы внутривузовской научно-практической конференции. – Тюмень, 2004. - С. 89 – 93.
6. *Шляпина С.Ф.* Изучение закономерностей профессионального самоопределения студентов // Образование в Западно-Сибирском регионе: история, современность, перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 60-летию Тюменской области, 50-летию ТГПИ им. Д.И. Менделеева. – Тобольск, 2004. – С. 158.
7. *Шляпина С.Ф.* Модернизация высшего профессионального образования в условиях вхождения в мировое политическое и экономическое пространство // Университеты и современная образовательная политика: Материалы международной научно-практической конференции. Часть 1. - Курган, 2005. – С. 16-18.
8. *Шляпина С.Ф.* Значение региональных университетов в формировании человеческого капитала // Роль университетов в международной интеграции университетов: Материалы международной научно-практической конференции. – Тюмень, 2006. - С. 99 – 101.

9. *Шляпина С.Ф.* Основы профориентологии. Учебно-методический комплекс для студентов специальности «Педагогика и психология» / Г.В. Кухтерина, С.Ф. Шляпина. – Тюмень, 2006. – 153 с. (авторских – 75 с.).

10. *Шляпина С.Ф.* К вопросу о профессиональном самоопределении студентов вуза // Современные оценки качества знаний в высшем профессиональном образовании: проблемы и перспективы: Сборник межрегионального научно-методического семинара. - Тюмень, 2007. - С. 65 - 69.

11. *Шляпина С.Ф.* Эффективность профессионального самоопределения студентов вуза как показатель качества образования // Формирование инновационного потенциала вузов в условиях болонского процесса: Материалы международной научно-методической конференции. – Тюмень, 2007. - С. 113 - 118.