

Роль мотивационного компонента в структуре профессиональной траектории студента

Н.В. Молчанова

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Смоленский гуманитарный университет»

Исследование направлено на выявление профессионального и личностного развития студента в условиях образовательной среды вуза. Представлены результаты анализа взаимосвязи оценки различных компонентов вузовской среды и оценки личностного роста студентов. Сделан сравнительный анализ 2-х групп: студентов, которые выбрали специальность и вуз, руководствуясь «внутренними» мотивами, и тех, для которых поступление в вуз определялось «внешними» мотивами.

Результаты показали, что студенты с «внешней» мотивацией связывают свой личностно-профессиональный рост с удовлетворением потребности в творческих и напряженных занятиях. Также для них большую роль играет удовлетворение потребности в принадлежности к социальной общности вуза. Для студентов с «внутренней» мотивацией на первый план выступили условия жизнедеятельности, которые предоставляются вузом для обучения. В целом у этой группы было выявлено больше положительных корреляций между компонентами вузовской среды и личностными показателями роста, что говорит о более высокой идентификации себя с вузом.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, профессиональная траектория, личностный рост, мотивация.

Role of a motivational component in the structure of a professional trajectory of the student

N.V. Molchanova

*Non state educational establishment of higher professional education
«Smolensk Humanitarian University»*

The study aims at finding out professional and personality development of a student in the educational environment of the university. Results of an analysis of the connection of the assessment of different components of university environment with the assessment of student personality growth are presented. Comparative analysis of two groups of students: those who chose the vocation on the basis of «inner «motives» and those motivated «from outside», is made.

The results indicate that students with «outer» motivation connect their personality and professional growth with the satisfaction of the need in creative and hard study. Big role for them is played by the satisfaction of the need in belonging to the social community of the university. The «inner» motivated students consider conditions of their life and study, which are provided by the university, to be most important. In general in this group we found out more positive correlations between the components of the university environment and personality growth indicators, which testifies to the fact of higher identification of the self with the university.

Key words: the educational environment of high school, professional trajectory, personal growth, motivation.

Для студента важным моментом в личностном самоопределении является его становление как будущего специалиста. Большую роль в профессиональном росте студента играет, с одной стороны, та среда вуза, в которую он попадает. По мнению некоторых исследователей, именно внешние факторы (условия образовательной среды) являются детерминантами в профессиональном развитии молодого специалиста, задавая проблемные ситуации, в которых и развивается творческая направленность студента [1]. Однако достижение и актуализация профессионального «Я» обучающегося должны складываться поэтапно, на каждом из которых формируются профессиональные перспективы и основные способы их достижения. Таким образом, проектирование своего профессионального будущего, формирование собст-

венных профессиональных качеств составляют основу индивидуальной профессиональной траектории развития студента. Под профессиональной траекторией понимается путь саморазвития личности в будущей профессиональной деятельности посредством создания профессиональной среды, организации психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в личностном профессиональном росте исходя из проявления индивидуальных качеств обучающегося [2].

Современные исследования подтверждают, что для успешного становления будущего профессионала необходима организация индивидуальной программы личностно-профессионального саморазвития обучающегося (Т.А. Макаренко, Е.М. Шнейдер, А.В. Мордовская, Ш.С. Демисенова, Т.А. Бурмистрова, Н.И. Гус-

лякова, Л.М. Митина, В.А. Ясвин, Е.В. Гушина). Весь учебно-воспитательный процесс формирует образы деятельности выпускника в профессиональном сообществе, образы его межличностного общения и активного участия в общественной жизни.

С одной стороны, индивидуальная траектория профессионального развития связана с различными компонентами образовательной среды. Это и личностно ориентированная направленность учебно-воспитательного процесса (учет индивидуальных особенностей студентов, связанных с их профессиональным и личностным ростом). В вузе должна работать служба психолого-педагогической поддержки студентов (диагностика индивидуальных возможностей, консультативная помощь в формировании и закреплении его (обучающегося) мотивированности на профессиональную деятельность, осмысление необходимых личностных качеств в соответствии с идеальной моделью специалиста). Образовательная среда должна включать различные практико-ориентированные формы и методы профессиональной подготовки, влияющие на постановку ближайших и отдаленных целей профессионально-личностного роста.

С другой стороны, адаптация студента к условиям образовательной среды вуза, и в конечном счете освоение профессии, связана с наличием мотива выбора специальности. Научные исследования по адаптации к среде вуза и мотивации к обучению выявляют зависимость профессиональных результатов от мотивационной составляющей студента (С.В. Панина, Е.В. Корепанова, А.П. Жигало, Ю.П. Поваренков, И.В. Кузнецова). В частности, Е.М. Шнейдер связывает критерии эффективности профессионального становления в образовательном процессе с мотивационной сферой учащегося (наряду с другими важными сферами), высокий уровень которой влияет на познавательную активность при различных формах организации учебного процесса [3].

Целью нашего исследования является изучение профессионального становления специалиста-психолога, которое определяется прежде всего мотивационной составляющей, отношением студента к образовательному пространству вуза.

Материал и методы. Эмпирической базой исследования выступили студенты факультета психологии Смоленского гуманитарного университета, а также студенты факультета «Педагогика и психология» в количестве 93 человек Смоленского государственного университета.

На первом этапе изучения взаимосвязи мотивации студента и его профессионально-личностных изменений в процессе обучения выявлялись: 1) основные мотивы выбора специальности и вуза; 2) отношение студентов к образовательной среде своего вуза. Для оценки образовательного пространства вуза был создан опросник, состоящий из ценностно-содержательного, личностно ориентированного, операционно-деятельностного и регионально-интеграционного блоков. Вопросы ценностно-содержательного блока были направлены на оценку вузовской среды, связанную с содержанием учебы (оценивалась степень удовлетворенности студента в творческих и напряженных занятиях); с условиями жизнедеятельности (оценивалась потребность студента в обеспечении необходимыми условиями для учебы и жизни). Личностно ориентированный блок был представлен шкалами «психологический климат в вузе» (потребность в хороших взаимоотношениях), «оценка своей роли в жизни вуза» (потребность в признании, личном авторитете), «мотивация» (познавательная потребность; стремление участвовать в общественной жизни вуза). В операционно-деятельностном блоке требовалось оценить организацию учебного процесса в вузе (потребность в определенности). Регионально-интеграционный блок включал шкалу «патриотизм», связанную с потребностью в принадлежности учащегося к социальной (вузовской) общности.

На втором этапе студенты делились на две группы. В первую группу вошли студенты-психологи, которые выбрали специальность и вуз, руководствуясь «внутренними» мотивами (*«привлекла профессия психолога»; «вуз соответствовал моим желаниям»; «обучение в этом вузе считаю творческим и свободным»; «здесь был хороший преподавательский состав»*), таких оказалось 54 человека. Во вторую группу вошли те представители, для которых поступление в вуз определялось «внешними» мотивами (*получение отсрочки от армии, легкость поступления, престижный вуз, получение высшего образования, нахождение университета недалеко от дома*), всего – 39 человек. Далее студентам обеих групп предлагалось ответить на ряд дополнительных утверждений, связанных с оценкой динамики своего профессионального и личностного роста за весь период обучения. Утверждения касались оценки динамики уровня профессиональных знаний, коммуникативных качеств, интереса к будущей профессии, готовности помогать людям в их

психологических проблемах, готовности к более глубокому освоению будущей профессии, возникновения новых ценностных ориентаций в жизни; видения себя в профессии (всего 7 утверждений).

Содержанием третьего этапа стало выявление связей между оценкой своего профессионального роста и оценкой среды обучающего вуза. Статистическая обработка производилась с помощью критерия Ch. Spearman ($p \leq 0,05$).

Результаты и их обсуждение. *Описание и интерпретация результатов исследования студентов с «внешней» мотивацией к обучению.*

Результаты показывают положительную корреляцию между оценкой вуза, связанной с содержанием учебы (удовлетворенность потребности в творческих и напряженных занятиях), и почти всеми показателями профессионально-личностной динамики студента (6 из 7-ми), а именно: «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ($p < 0,04$), «уровень профессиональных знаний» ($p < 0,03$), «интерес к будущей профессии» ($p < 0,01$), «новые ценностные ориентации в жизни» ($p < 0,02$), «уровень коммуникативных качеств» ($p < 0,02$), «желание помогать людям в решении их психологических проблем» ($p < 0,01$). Это говорит о том, что пространство вуза способствует удовлетворению основных потребностей студентов в их личностном росте. Отсутствие взаимосвязи между оценкой содержательной стороны учебных занятий и видением себя в профессии может объясняться тем, что студент изначально не руководствовался выбором психологической профессии и не до конца представляет свое будущее место работы.

Оценивался такой компонент вуза, как «мотивация», – студенты отмечали удовлетворенность собственными достижениями, возможность проявить свои индивидуальные качества, возможность пользоваться разнообразными источниками знаний, возможность получать практические навыки. Эти результаты положительно коррелируют с оценкой таких личностно-профессиональных показателей, как «уровень профессиональных знаний» ($p < 0,01$), «интерес к будущей профессии» ($p < 0,01$), «готовность помогать людям в их психологических проблемах» ($p < 0,01$), «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ($p < 0,007$). Именно организация и качество учебных занятий способствовали реализации важных потребностей студента. Мы полагаем, что знакомство студентов с содержательной стороной учебных занятий вызвало у них определенный

интерес, что является признаком изменений в их мотивационной сфере.

При этом отмечается отрицательная корреляция с показателем «видение себя в профессии» ($-0,03$). Студенты утверждают, что поощрения за хорошие учебные результаты не приближают их к представлению себя в будущей профессии. Возможно, это объясняется тем, что для большинства студентов данной группы главным мотивационным фактором обучения было получение диплома о высшем образовании.

Не наблюдается связи оценки данного компонента вуза с уровнем коммуникативных навыков и возникновением новых ценностных ориентаций в жизни. Отсутствие изменений в коммуникативной сфере объясняется тем, что эти умения могли быть достаточно высокими у студентов и до их поступления в вуз.

Студенты оценивали условия образовательной среды с точки зрения удовлетворенности своим участием в общественной жизни вуза. Положительная взаимосвязь отмечается с таким личностным показателем, как «готовность помогать людям в решении их личностных проблем» ($p < 0,02$), а также с повышением индивидуального уровня профессиональных знаний ($p < 0,002$). Мы полагаем, что хорошо организованная общественная жизнь вуза позволяет студентам обмениваться своими впечатлениями, опытом и полученными знаниями, что опосредованно способствует не только повышению их профессионального уровня, но и включенности студентов в совместное обсуждение различных психологических трудностей, с которыми сталкиваются люди; собственными успехами и неудачами в жизни вообще.

Меньше связей профессионально-личностной динамики выявлено с такими компонентами вузовского пространства, как «психологический климат в вузе», «оценка своей роли в жизни вуза», «патриотизм». Отмечается, что удовлетворение потребности в хороших взаимоотношениях («психологический климат в вузе») отражается на изменении уровня профессиональных знаний ($p < 0,02$) и коммуникативных навыках ($p < 0,02$). Несомненно, благоприятная дружественная атмосфера, внимательность со стороны преподавателей – это естественное условие для развития навыков общения, взаимопомощи и обмена своими профессиональными наработками.

Выявлены взаимосвязи между удовлетворенностью потребности в признании и личностном авторитете среди сокурсников, преподавателей (шкала «оценка своей роли в жизни ву-

за») и появлением у студентов новых ценностей ($p<0,03$), готовностью помогать людям в решении их личностных проблем ($p<0,02$). Безусловно, общественное признание помогает понять те психологические механизмы, которые способствуют самораскрытию, и возникает естественное желание поделиться этим «открытием» с теми, кому требуется психологическая поддержка.

Результаты показали связь удовлетворенности успехами вуза (шкала «патриотизм») с изменением в уровне профессиональных знаний ($p<0,01$) и возникновением новых ценностных ориентаций ($p<0,002$). Вероятно, идентификация себя с вузом в сочетании с эмоционально положительным отношением к нему способствует большей стимуляции к профессиональной подготовке. Как правило, повышение профессиональных знаний расширяет представление о будущей профессии. Образ же профессии, как когнитивное и эмоциональное образование, в определенной мере влияет на систему ценностей студента, меняет ее.

Результаты исследования показали, что отсутствуют корреляционные связи между показателями профессионально-личностного роста и оценкой такого компонента вузовской среды, как «организация учебного процесса». Вероятно, те студенты, которые руководствовались «внешними» мотивами поступления, менее всего интересовались тем, в каком режиме будет проходить обучение. Известно, что изменение формы всегда следует за изменением содержания. Поэтому возникновение интереса именно к содержательной стороне учебной деятельности может привести к изменению в мотивационной сфере. Этим и объясняется наличие связи между содержанием занятий и личностным ростом, тогда как внешняя организация учебного процесса существенным образом не повлияла на эти изменения.

Описание и интерпретация результатов исследования студентов с «внутренней» мотивацией к обучению.

Наибольшее количество связей выявлено между показателями профессионально-личностного роста и оценкой вуза по шкале «условия жизнедеятельности». Оценка удовлетворенности потребности студента в обеспечении необходимыми условиями для учебы и жизни (питание, помещение, техническое обеспечение, библиотечный фонд) коррелирует с такими показателями, как «готовность помогать людям в их психологических проблемах» ($p<0,03$), «готовность к более глубокому освое-

нию будущей профессии» ($p<0,02$), «уровень коммуникативных качеств» ($p<0,001$), «интерес к будущей профессии» ($p<0,008$), «видение себя в профессии» ($p<0,001$), «уровень профессиональных знаний» ($p<0,001$). Возможно, у студентов с «внутренней» мотивацией к обучению изначальная направленность на овладение профессиональными знаниями воспринимается как естественный, само собой разумеющийся факт, который больше объясняется их внутренней готовностью учиться (трудиться). При этом вопрос условий, которые вуз предоставляет для обучения, выходит на первый план, т.к. именно от этих условий будет зависеть скорость и качество усвоения необходимых знаний.

Выявлены также корреляции между оценкой компонента вуза, который способствует удовлетворению потребности студентов в принадлежности к социальной (вузовской) общности (шкала «патриотизм») и отдельными показателями личностно-профессионального роста: «готовностью помогать людям в их психологических проблемах» ($p<0,003$), «готовностью к более глубокому освоению будущей профессии» ($p<0,02$), «возникновением новых ценностных ориентаций в жизни» ($p<0,04$), «уровнем коммуникативных качеств» ($p<0,004$), «интересом к будущей профессии» ($p<0,03$), «видением себя в профессии» ($p<0,01$). Можно предположить, что тесное совместное взаимодействие студентов и преподавателей в решении вузовских проблем, совместная забота о благосостоянии вуза, хорошие взаимоотношения между преподавателями и студентами положительно влияют на улучшение профессионально-личностного роста студентов, мотивация которых напрямую связана с выбором именно этого вуза и конкретной специальности.

Оценка по шкале «психологический климат в вузе» положительно связана с таким показателем личностного роста, как «готовность помогать людям в их психологических проблемах» ($p<0,001$). Пример хороших отношений между преподавателями и студентами, безусловно, влияет на понимание студентом того, что означает психологическая поддержка для другого человека. Кроме этого, участие в различных образовательных мероприятиях в рамках вуза предоставляет дополнительную возможность студентам обмениваться информацией на психологические темы. Выявлена также связь данной шкалы с показателями «готовность к более глубокому освоению будущей профессии» ($p<0,03$), «интерес к будущей профессии» ($p<0,02$). Студенты отмечают, что под-

держка со стороны преподавательского состава влияет на повышение их интереса к профессии. Это объясняется тем, что положительное эмоциональное взаимодействие с преподавателем, значимость преподавателя в глазах студента способствуют увлеченности обучающегося будущей профессией и пониманию того, что специальность психолога многогранна и требует более глубокого освоения.

Оценка вуза по шкале «содержание учебы» положительно коррелирует с показателями «готовность помогать людям в их психологических проблемах» ($p < 0,04$). Студенты согласны с тем, что хороший специалист должен отдавать учебе все силы, полагая, что чем больше знаний будет накоплено, тем легче будет оказывать профессиональную помощь людям с различными психологическими проблемами. Более того, студенты отмечают повышение готовности к более глубокому освоению будущей профессии ($p < 0,008$). Причина подобной связи заключается в понимании будущим специалистом того, что психологическая наука достаточно сложна и многие вопросы требуют дальнейшего изучения. Данные показали отрицательную связь с показателем «уровень коммуникативных качеств» ($p < 0,05$).

Результаты исследования показывают также наличие положительных взаимосвязей между оценкой своей роли в жизни вуза и следующими показателями личностного роста: «уровень профессиональных знаний» ($p < 0,001$), «видение себя в профессии» ($p < 0,01$), «уровень коммуникативных умений» ($p < 0,015$). Студенты считают, что результаты учебы и их участие в общественной деятельности являются важными для вуза; их потребность в признании и авторитете удовлетворена, а это в свою очередь повышает их самооценку как профессионала.

Выявлены положительные корреляции между шкалой «мотивация» (потребность в познании) и изменением таких личностно-профессиональных показателей, как «готовность помогать людям в их психологических проблемах» ($p < 0,02$), «видение себя в профессии» ($p < 0,05$), «уровень коммуникативных умений» ($p < 0,002$). При этом, чем выше оценка заинтересованности научного руководителя результатами научной работы студента, тем выше студент оценивает уровень развития собственного коммуникативного потенциала; и чем выше студент оценивает возможность использова-

ния различных источников знаний в вузе, тем выше его готовность помогать другим людям.

Заключение. В целом результаты эмпирического исследования показали, что те студенты, мотивация которых изначально была «внешней», в большей степени связывают свой профессионально-личностный рост с удовлетворением потребности в творческих и напряженных занятиях. То есть содержательная сторона учебных занятий в большей степени способствовала положительной динамике личностного роста студентов, раскрывая их умственный, физический и эмоциональный потенциал. Также для них большую роль играют удовлетворение потребности в принадлежности к социальной общности (общности вуза) и возможность проявить свой личностный потенциал.

Для студентов, которые руководствовались «внутренней» мотивацией, наиболее значимыми факторами вузовской среды, способствующими их личностному и профессиональному росту, выступили условия, которые предоставляются вузом для учебы и жизни (питание, помещение, техническое обеспечение, библиотечный фонд). Имея сформированную готовность и желание усваивать основы выбранной профессии, такие студенты не безразличны к условиям, предоставляемым вузом для усвоения необходимых знаний и умений.

Наряду с этим, не менее важными являются хорошие взаимоотношения со сверстниками и преподавателями, а также принадлежность к вузовской общности. В целом у данной группы было выявлено больше корреляционных связей между компонентами вузовской среды и личностными показателями роста, что говорит о более высокой идентификации себя с вузом.

Исследование проведено в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Поликультурная среда вуза как условие реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста», грант № 10-06-01302а/Б.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова, И.В. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза: учеб. пособие / И.В. Кузнецова [и др.]. – Сыктывкар: Коми пед. ин-т, 2003. – С. 70.
2. Макаренко, Т.А. Формирование индивидуальной профессиональной траектории будущих педагогов: теория и практика: монография / Т.А. Макаренко [и др.]. – Москва: Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2008. – С. 61.
3. Шнейдер, Е.М. Проектирование индивидуального развития специалиста в процессе профессионального образования / Е.М. Шнейдер. – Невинномысск: НГГТИ, 2008. – С. 171–173.

Поступила в редакцию 26.10.2011. Принята в печать 28.12.2011

Адрес для корреспонденции: 214000, г. Смоленск, ул. Ленина, д. 30, кв. 18, e-mail: nat-mo39@yandex.ru – Молчанова Н.В.