

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ждановский А. М., Некрасов С. Д.

Ждановский Александр Михайлович, Кубанский государственный университет, 350040, Россия, Краснодарский край, Краснодар, ул. Ставропольская, 149. Эл. почта: upg@manag.kubsu.ru.

Некрасов Сергей Дмитриевич, Кубанский государственный университет, 350040, Россия, Краснодарский край, Краснодар, ул. Ставропольская, 149. Эл. почта: nekrasow@manag.kubsu.ru.

В статье на основе продолжения исследований (Ждановский, Некрасов, 2013) личностных ориентиров студентов первого курса двух направлений подготовки (Государственное и муниципальное управление, Психология) рассмотрены проблемы развития профессионального самосознания студентов, относящиеся к личностным ориентирам на профессиональную деятельность.

Для исследования использованы модернизированный опросник «Цели поступления в вуз» и методика «Ценности квалификации Менеджер ГМУ», разработаны: вопросник «Личная биография», методика «Ценности образования по выбранному направлению», структурированное интервью «Планы на будущее».

В самосознании студентов первого курса можно выделить три основных вида личностных ориентиров на профессиональную деятельность: ориентиры на обретение профессиональных способностей; ориентиры на получение знаний о профессии; ориентиры на обучение от сессии до сессии на престижном факультете.

Выделение ведущих видов личностных ориентиров студентов первого курса с использованием прикладных методик может позволить дифференцировать студентов на профильные группы по обучению их основам исследовательской деятельности.

Существуют специфические для направлений «ГМУ» и «Психология» особенности личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность, касающиеся времени окончания школы и поступления в вуз; вида профессиональной занятости родителей студента; планирования студентом места жительства после окончания вуза; планирования студентом создания собственной семьи, собственных детей.

Выделение специфических для разных направлений особенностей личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность, с использованием прикладных методик, может позволить учитывать личностные особенности студентов при организации поддержки их профессионального становления и развития социально-личностных гражданских качеств специалистов.

Существование относительно стабильной доли абитуриентов, которые осознанно выбирают профессию психолога еще за школьной партой, позволяет, с одной стороны, осуществлять поиск аналогичных направлений высшего образования. С другой стороны — учитывать существование отдельных профессий, осознанный выбор которых

осуществляется школьником при организации профессиональной ориентации и, возможно, допрофессиональной подготовки будущих абитуриентов.

Ключевые слова: профессиональное самосознание студента, ведущие цели обучения, ценности профессионального образования, личностные ориентиры студента, осознанный выбор профессии, специфические для направлений обучения особенности личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность.

Исследования особенностей профессионального самосознания современных студентов посвящены проблемам развития учебной идентичности студентов (М. В. Босенко, С. Д. Некрасов), поиска ответов человека на вопрос «Кто ты такой?» (А. Н. Кимберг), профессиональной социализации (Е. В. Морозова, И. В. Самаркина), профессионального самоопределения (Л. Н. Ожигова, И. А. Сапогова), становления позиции личности будущего профессионала (Ф. В. Мальчинский, С. Д. Некрасов), но пока слабо связаны с изменениями отечественной системы высшего образования, мало затрагивают влияние смены процессуального на компетентностный подход в развитии социально-личностных свойств студентов вуза (Босенко, 2014; Кимберг, 2014; Мальчинский, Некрасов, 2012; Морозова, Самаркина, 2002, Некрасов, 2014; Сапогова, Ожигова, 2014).

Вопросы осознанности выбора абитуриентом направления получения высшего образования (А. М. Ждановский, С. Д. Некрасов), осознанной саморегуляции активности в профессиональном самоопределении (С. В. Истомина), психологической устойчивости личности в условиях инноваций (Н. В. Ковалева), осознания учебной компетентности (А. С. Некрасов), профессионального самопознания (Н. Г. Рукавишникова), изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия (З. И. Рябикина, Е. И. Богомолова), влияния социокультурной среды на систему экзистенциальных ценностей (Б. А. Ясько) и др. являются составляющими актуальной проблемы развития профессионального самосознания студентов. Социальная значимость проблемы обозначена в вопросах организации образовательного процесса в современных условиях, в вопросах обретения студентом профессиональной компетентности в изменяющемся мире (Ждановский, Некрасов, 2013; Истомина, 2008; Ковалева, 2014; Некрасов, 2012; Рукавишникова, 1999; Рябикина, Богомолова, 2013; Ясько, 2014).

Исследования свидетельствуют, что многие абитуриенты плохо ориентируются в огромном потоке информации о направлениях подготовки в вузе, находятся в состоянии растерянности и неопределенности при выборе направления обучения; как следствие, у многих первокурсников слабо развиты способности осознанного самоопределения в будущей профессии. У абитуриентов, ставших студентами первого курса, отмечены иждивенческие ориентиры на мнение родителей в вопросах выбора направления обучения, на их материальную поддержку. Только небольшая часть абитуриентов, ставших студентами первого курса, осуществили самостоятельный осознанный выбор направления обучения в вузе (Ждановский, Некрасов, 2013; Истомина, 2008; Мальчинский, Некрасов, 2012).

Можно предположить, что у студентов первого курса различных направлений обучения существуют особенности личностных ориентиров на профессиональную деятельность, компонентами которых являются сформированные в самосознании студента значимые профессиональные ценности и ведущие цели обучения в вузе. Профессиональные ценности понимаются как обретенные элементы самосознания студента, содержанием которых являются осознаваемые позитивно значимые смыслы компонентов профессионального бытия (предметов, явлений, сведений, событий и др.). Ведущая цель обучения в вузе понимается как осознаваемый студентом образ желаемого результата обучения, достигаемый в осознаваемый промежуток времени.

Для проверки предположения было осуществлено исследование личностных ориентиров студентов как системной организации разных элементов самосознания, в том числе степени осознания студентами профессиональных ценностей, ответственности за обучение по выбранному направлению, содержания целей обучения в вузе как личных целей (Ждановский, Некрасов, 2013). Выборка (N = 346 чел., в том числе 32 студента в 2008 г., 49 — в 2009 г., 69 — в 2010 г., 97–2011 г., 99–2012 г.) образована из студентов 1 курса, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление», имеющих месяц студенческого стажа. Предметом исследования были личностные ориентиры студентов на профессиональную деятельность.

Исследование позволило построить модель личностных ориентиров студента на профессиональную деятельность как вектора, связывающего элементы самосознания: ценности и цели бытия. Началом вектора служат значимые для студента ценности будущего профессионального бытия, а концом — ведущие цели получения профессионального образования.

Моделирование личностных ориентиров бытия студентов первого курса, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление», позволило выделить три основные группы студентов, различающиеся ориентирами бытия, названные: «Главное — будущая работа», «Главное — учеба», «Главное — я студент, а о будущем подумаю потом».

Студентам группы «Главное — будущая работа» присущи формирующиеся малодифференцированные ценности бытия профессионала-управленца (чиновника, менеджера, начальника и др.), относящиеся больше к внешним атрибутам, чем к сложностям и специфике управленческой профессии. Существенные цели студентов этой группы связаны с получением способностей менеджера, в том числе управлять людьми, быть лидером, сделать карьеру.

Студентам группы «Главное — учеба» присущи сформированные в школе ценности обучения, получения знаний, в том числе по теории управления людьми, по психологии управления. Существенные цели студентов этой группы связаны с получением отличных оценок в процессе обучения, получением диплома по направлению «Государственное и муниципальное управление».

Для группы студентов «Главное — я студент, а о будущем подумаю потом» ведущей ценностью является то, что они смогли поступить в вуз. Существенные цели одних студентов этой группы связаны с обучением у компетентных преподавателей: «Пусть меня научат», других — с насыщенными и интересными контактами с социальным окружением в процессе обучения: «Хорошо быть студентом» (Ждановский, Некрасов, 2013).

С опорой на результаты исследования личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность были сформулированы следующие гипотезы.

1. У студентов первого курса существуют основные виды личностных ориентиров на профессиональную деятельность, компонентами которых являются сформированные в их самосознании обретенные значимые профессиональные ценности и ведущие цели обучения в вузе. Можно различать студентов по видам личностных ориентиров на профессиональную деятельность, отдельно по каждому направлению обучения.

2. Личностные ориентиры студентов на профессиональную деятельность имеет половые особенности, связаны с социальными условиями бытия (время получения среднего образования, вид занятости родителей), ориентирами на работу по специальности во время обучения в вузе, ориентирами на создание семьи после окончания вуза (важность создания семьи, планирование собственных детей и места жительства рядом с родителями).

В 2013/2014 учебном году продолжено моделирование личностных ориентиров бытия студента на профессиональную деятельность и на создание собственной семьи (семейную идентичность).

Выборка составлена из студентов первого курса ($N = 123$), обучающихся один год, по направлениям «Государственное и муниципальное управление» ($N = 93$) и «Психология» ($N = 30$). Дополнительные сведения о месте получения среднего образования студентов: школы г. Краснодара — 43 чел. (34,9%), районов Краснодарского края — 50 чел. (40,7%), находящихся не в Краснодарском крае — 30 чел. (24,4%). То есть, большинство студентов проживает в Краснодарском крае.

Методики исследования: модернизированный опросник Н. Ш. Валеевой и Н. П. Гончарук «Цели поступления в вуз» (Валеева, Гончарук, 2004); опросник «Личная биография», методика «Ценности образования по выбранному направлению», структурированное интервью «Планы на будущее».

Валидность опросника Н. Ш. Валеевой и Н. П. Гончарук была подтверждена на первом этапе исследования. Модернизация опросника состояла в уточнении списка мотивов с акцентом на цели поступления, поэтому методика названа «Цели поступления в вуз». В методике студентам предлагается оценить по пятибалльной шкале двенадцать целей поступления в вуз: оправдать ожидания родителей, родственников, друзей; так как мои сверстники сделали такой выбор; меня привлекают заманчивая, необычная студенческая жизнь, интересный круг

общения; считаю, что высшее образование позволит добиться материального благополучия; поступив в вуз, я отложу принятие серьезного решения, касающегося выбора жизненного пути; пока не могу найти подходящую работу, поэтому поступаю в вуз; получить в вузе хорошую подготовку и сделать карьеру; полнее и глубже развить интеллектуальные способности и ощутить полноту жизни; приобрести необходимую квалификацию в определённой области профессиональной деятельности; получить как можно больше знаний в интересующих областях; добиться успеха в жизни, быть не хуже других, получить высокий статус; общение с умными, интересными преподавателями.

Вопросник «Личная биография» респондентам предлагал ответить на вопросы о возрасте, времени и месте получения среднего образования, работе родителей (педагог, медик, психолог, продавец, служащий, управленец, предприниматель, рабочая должность, другая должность).

По методике «Ценности образования по выбранному направлению» предлагалось установить ранги ценностей обучения по выбранному направлению:

1. ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ — престижная специальность.
2. ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ — самая интересная для меня специальность.
3. Важно работать ЧИНОВНИКОМ/ПСИХОЛОГОМ, для чего нужна специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ.
4. Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ предоставляет возможность добиться успеха в жизни.
5. Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ дает широкие возможности для выбора работы.
6. Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ позволит развить мои способности управлять.
7. Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ позволит развить мои способности работать с людьми.
8. Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ позволит мне изменить что-то в обществе.
9. Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ одобрили мои родители.
10. Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ позволит развить мои способности быть лидером.

По методике-интервью «Планы на будущее» респондентам предлагалось как можно полнее и подробнее ответить на вопросы о планах на место жительства после окончания вуза, планах студенческой жизни (учеба, быт, свободное время и др.), планах будущей работы (год начала работы, должность, поиск места работы, профессиональные задачи, которые предстоит решать, и др.), планах создания собственной семьи (год создания, поиск брачного партнера, дети, функции в семье и др.).

Представим результаты анализа и обобщения полученных эмпирических фактов.

В качестве исходных переменных для факторного анализа данных методики «Цели поступления в вуз» рассматривались цели студентов, а в качестве их значений — оценки целей. В результате выделены две интегральные переменные (факторы) как ведущие цели поступления в вуз.

В структуру первого фактора входят цели с положительными факторными нагрузками (в скобках указаны значения факторных нагрузок): «развить интеллектуальные способности и ощутить полноту жизни» (0,87); «получить в вузе хорошую подготовку и сделать карьеру» (0,85); «приобрести необходимую квалификацию в профессиональной деятельности» (0,83); «добиться успеха в жизни, быть не хуже других, получить высокий статус» (0,74); «получить как можно больше знаний в интересующих областях» (0,71); «общение с умными, интересными преподавателями» (0,68).

Этот фактор идентифицирован как ведущая цель студента, результатом которой является профессиональная компетентность, прежде всего развитие интеллектуальных и обретение профессиональных способностей. Временные границы цели — время обучения в вузе.

В структуру второго фактора входят цели с положительными факторными нагрузками (в скобках указаны значения факторных нагрузок): «оправдать ожидания родителей, родственников, друзей» (0,73); «отложить принятие серьезного решения, касающегося выбора жизненного пути» (0,68); «так как мои сверстники сделали такой выбор» (0,66).

Этот фактор идентифицирован как ведущая цель студента, результатом которой является «быть студентом», то есть «сегодня лучше учиться, чем работать». Временные границы цели — до очередной сессии.

В качестве исходных переменных для факторного анализа данных методики «Ценности образования по выбранному направлению» рассматривались ценности студентов, а их значения — ранги ценностей. В результате выделены две интегральные переменные (факторы) как значимые профессиональные ценности.

В структуру первого фактора входят ценности (в скобках указаны значения факторных нагрузок): «Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ позволит развить мои способности быть лидером» (0,63); «Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ позволит развить мои способности управлять» (0,61); «Важно работать ЧИНОВНИКОМ/ПСИХОЛОГОМ, для чего нужна специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ» (0,62); «Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ одобрили мои родители» (0,55).

Этот фактор идентифицирован как обретенная ценность студента, содержанием которой являются осознаваемые позитивно значимые смыслы профессиональных способностей, в том числе лидерских и управленческих.

Малозначимыми оказались ценности «будущая должность и место работы», а также «одобрение родителей».

В структуру второго фактора входят ценности (в скобках указаны значения факторных нагрузок): «ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ — престижная специальность» (0,74); «Специальность ГМУ/ПСИХОЛОГИЯ позволит развить мои способности работать с людьми» (0,67); «Специальность ГМУ/ ПСИХОЛОГИЯ» позволит мне изменить что-то в обществе» (0,57).

Этот фактор идентифицирован как обретенная ценность студента, содержанием которой являются осознаваемые позитивно-значимые смыслы престижа обретаемой профессии. Малозначимыми оказались ценности «способности работать с людьми», а также «личное участие в социальных процессах».

Итак, полученные факты свидетельствуют о том, что в самосознании студентов первого курса можно выделить два вида ведущих целей обучения в вузе: обретение профессиональной компетентности (развитие интеллектуальных и обретение профессиональных способностей) за время обучения в вузе и развитие учебной компетентности (обретение способностей студента) за время до очередной сессии. Можно также выделить у студентов два вида сформированных значимых профессиональных ценностей как осознаваемых позитивно значимых смыслов бытия: «ценности профессиональных способностей» и «ценности престижа обретаемой профессии».

Выделенные ведущие цели обучения в вузе позволили классифицировать выборку на группы студентов, различающиеся видом ведущей цели обучения, по направлениям «ГМУ» и «Психология» (рис. 1).

Статистически значимо ($p < 0,05$, F -критерий Фишера) ниже процент студентов направления «Психология» по цели «Обретение профессиональной компетентности», чем по цели «Развитие учебной компетентности». Скорее всего, для многих студентов направления «Психология» целью является получение знаний, а остальные имеют целью обретение психологической компетентности.

Статистически значимо ($p < 0,05$, F -критерий Фишера) выше процент студентов направления «ГМУ» по цели «Обретение профессиональной компетентности», чем по цели «Развитие учебной компетентности». Скорее всего, для многих студентов направления «ГМУ» целью является обретение профессиональной компетентности за время обучения в вузе, а остальные имеют цель получения знаний.

Отметим, что у небольшой части (2,4%) студентов первого курса отсутствуют ведущие цели обучения в вузе (значения факторных нагрузок мало отличаются) и приблизительно одинаковы проценты студентов направлений «ГМУ» и «Психология». Скорее всего, подавляющее большинство студентов имеет осознанные ведущие цели обучения в вузе, и, несмотря на разное содержание целей студентов для направлений «ГМУ» и «Психология», они осознанно получают профессиональную подготовку.

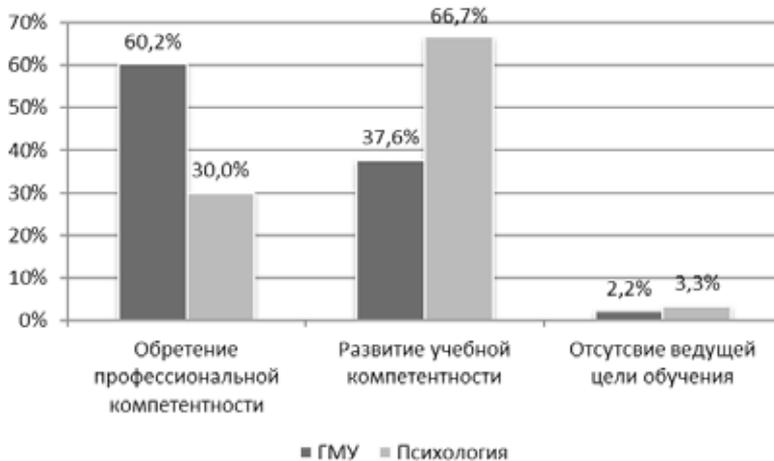


Рис. 1. Распределение относительных частот ведущих целей обучения студентов по направлениям «ГМУ» и «Психология»

Выделенные сформированные значимые профессиональные ценности позволили классифицировать выборку на группы студентов, различающихся видом значимой профессиональной ценности, по направлениям «ГМУ» и «Психология» (рис. 2).

Статистически значимо ($p < 0,05$, ϕ -критерий Фишера) выше процент студентов направления «Психология» по «Ценностям профессиональных способностей», чем по «Ценностям престижа обретаемой профессии». Скорее всего, многие студенты выбрали направление «Психология» осознанно, для них важным является стать психологом.

Среди студентов направления «ГМУ» можно увидеть две приблизительно равные группы студентов, различающихся содержанием сформированных значимых профессиональных ценностей. У одних студентов сформирована «Ценность профессиональных способностей», у других — «Ценность престижа обретаемой профессии». Скорее всего, одни студенты выбрали направление «ГМУ» осознанно, для них важно стать менеджером. Другие выбрали профессию управленца, осознавая ценности, относящиеся к внешним атрибутам профессии, — «престижно быть чиновником».

У небольшой части (3,3%) студентов первого курса отмечено отсутствие значимой профессиональной ценности (значения факторных нагрузок мало отличаются) и приблизительно одинаковы проценты студентов направлений «ГМУ» и «Психология». Скорее всего, у подавляющего большинства студентов сформированы значимые профессиональные ценности, и, несмотря на разное содержание ценностей студентов направлений «ГМУ» и «Психология», они осознанно получают профессиональную подготовку.



Рис. 2. Распределение относительных частот обретенных значимых профессиональных ценностей студентов по направлениям «ГМУ» и «Психология»

Итак, факты свидетельствуют о том, что мал процент студентов, у которых отсутствуют ведущие цели и профессиональные ценности. Значит, для этой группы студентов анализ данных будет маловалидным, поэтому целесообразно анализировать эмпирические данные только для групп студентов с выраженными ведущими целями и профессиональными ценностями.

Выявлены различия процентов студентов с разными ведущими целями и профессиональными ценностями у разных направлений подготовки, поэтому целесообразно анализировать эмпирические данные отдельно для направлений «ГМУ» и «Психология».

Опираясь на эти выводы, мы из выборки исключили данные студентов, у которых отсутствуют ведущие цели и профессиональные ценности. Затем выборки данных студентов для каждого из направлений — «ГМУ» и «Психология» — были разбиты на три отдельные группы.

В первой группе оказались студенты со сформированными ценностями профессиональных способностей или ценностями престижа обретаемой профессии, имеющие цели обретения профессиональной компетентности. Личностные ориентиры студентов этой группы можно назвать «Ориентиры на обретение профессиональных способностей».

Во второй группе оказались студенты со сформированными ценностями профессиональных способностей, имеющие цели развития учебной компетентности. Личностные ориентиры студентов этой группы можно назвать «Ориентиры на получение знаний о профессии».

В третьей группе оказались студенты со сформированными ценностями престижа обретаемой профессии, имеющие цели обретения учебной компе-

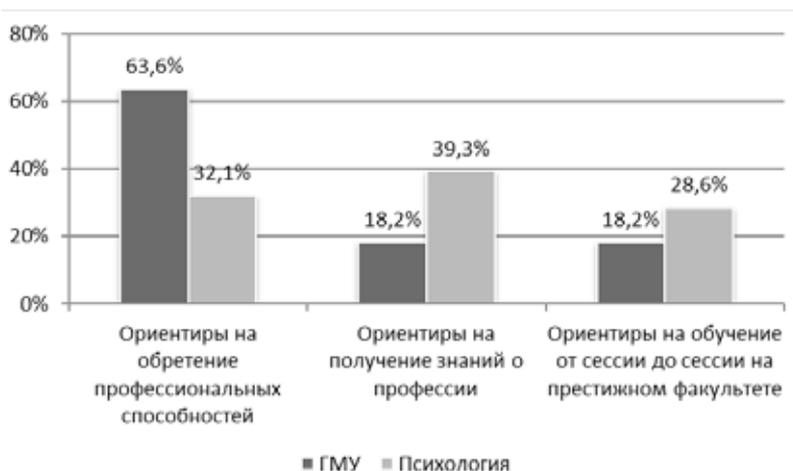


Рис. 3. Распределение относительных частот личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность по направлениям «ГМУ» и «Психология»

тентности. Личностные ориентиры студентов этой группы можно наименовать «Ориентиры на обучение от сессии до сессии на престижном факультете».

Выделенные основные виды личностных ориентиров на профессиональную деятельность студентов позволили классифицировать выборку на группы отдельно по направлениям профессиональной подготовки «ГМУ» и «Психология» (рис. 3).

На направлении «ГМУ» статистически значимо ($p < 0,01$, χ^2 -критерий Фишера) выше процент студентов с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей», чем с «Ориентирами на получение знаний о профессии» и «Ориентирами на обучение от сессии до сессии на престижном факультете».

Различия процентов студентов, отличающиеся ориентирами на профессиональную деятельность на направлении «Психология», статистически незначимы.

Факты свидетельствуют о том, что существуют специфические для направлений «ГМУ» и «Психология» отличия личностных ориентиров на профессиональную деятельность: «Ориентиры на обретение профессиональных способностей», «Ориентиры на получение знаний о профессии», «Ориентиры на обучение от сессии до сессии на престижном факультете».

То есть можно различать студентов по видам личностных ориентиров на профессиональную деятельность, причем различия будут специфическими для направлений «ГМУ» и «Психология».

Представим результаты анализа и обобщения полученных эмпирических фактов, относящиеся ко второй гипотезе — о том, что личностные ориентиры студентов на профессиональную деятельность имеет половые особенности, а также связаны с социальными условиями бытия (время получения среднего

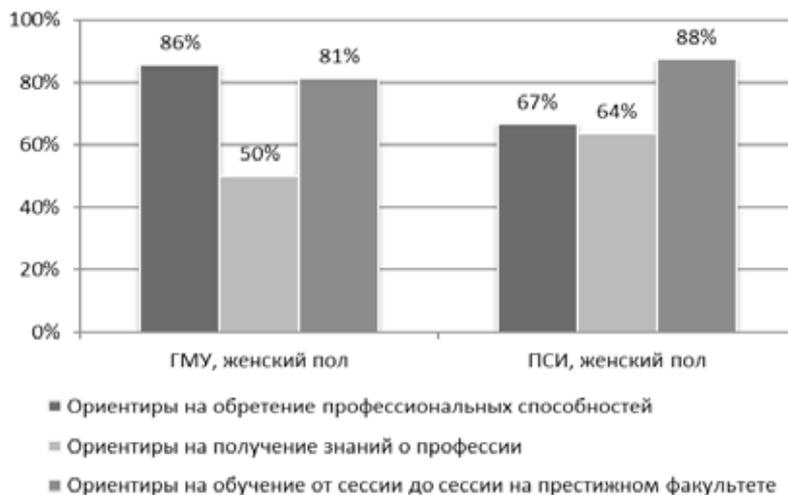


Рис. 4. Распределение относительных частот личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность: женский пол

образования, вид занятости родителей), ориентирами на работу по специальности во время обучения в вузе, ориентирами на создание семьи после окончания вуза (важность создания семьи, планирование собственных детей и места жительства рядом с родителями).

Анализ данных, полученных по вопроснику «Личная биография» и методике-интервью «Планы на будущее», проводился отдельно для направлений «ГМУ» и «Психология» (на рис. обозначено ПСИ).

Проценты студенток направления «ГМУ» с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей» и «Ориентирами на обучение от сессии до сессии на престижном факультете» статистически значимо ($p < 0,01$, ϕ -критерий Фишера) выше, чем процент студенток с «Ориентирами на получение знаний о профессии».

Приблизительно одинаковые проценты студенток направления «Психология» с разными ориентирами на профессиональную деятельность.

Процент студенток направления «ГМУ» с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей» статистически значимо ($p < 0,05$, ϕ -критерий Фишера) выше, чем процент студенток направления «Психология».

Факты свидетельствуют о том, что существуют специфические для направлений «ГМУ» и «Психология» половые отличия распределения процентов студентов по видам личностных ориентиров на профессиональную деятельность.

На направление «ГМУ» (конкурс — 11,6 заявления на место) смогли поступить в вуз только (100%) абитуриенты в год получения аттестата, то есть сразу после окончания школы. На направление «Психология» (конкурс — 10,1 заявления на место), поступили абитуриенты как в год получения аттестата, так



Рис. 5. Распределение относительных частот личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность: получение аттестата в 2013 г.

и те, которые завершили обучение в школе за один–пять лет до поступления в вуз (17,9%).

Поступили в вуз сразу после окончания школы статистически значимо ($p < 0,05$, ф-критерий Фишера) больше студентов на направление «ГМУ», чем на направление «Психология».

Таким образом, существует относительно стабильная доля молодых людей, которые осознанно выбрали профессию психолога еще на школьной парте. Они если не поступили в вуз в год получения аттестата, то готовятся к поступлению от одного до пяти лет, чтобы достичь своей цели — получить психологическое образование.

Факты свидетельствуют о том, что существуют специфические для направлений «ГМУ» и «Психология» особенности студентов, различающиеся видами личностных ориентиров на профессиональную деятельность, относящиеся ко времени окончания школы.

Проценты студентов направления «ГМУ», родители которых работают управленцами, с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей» и «Ориентирами на получение знаний о профессии» статистически значимо ($p < 0,01$, ф-критерий Фишера) ниже, чем процент студентов с «Ориентирами на обучение от сессии до сессии на престижном факультете».

Скорее всего, основанием для выбора направления «ГМУ» студентов с «Ориентирами на обучение от сессии до сессии на престижном факультете» был образ профессиональной занятости их родителей.

Процент студентов направления «Психология», работа родителей которых пересекается с психологией (преподаватель, врач, воспитатель и др.), с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей» статисти-



Рис. 6. Распределение относительных частот личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность в соответствии с работой родителей, соответствующей направлению обучения студента

чески значимо ($p < 0,05$, ϕ -критерий Фишера) выше, чем процент студентов и «Ориентирами на получение знаний о профессии» и с «Ориентирами на обучение от сессии до сессии на престижном факультете».

Скорее всего, основанием для выбора направления «Психология» студентов с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей» был образ профессиональной занятости их родителей.

Приблизительно одинаковые проценты студентов направления «Психология» (46%) и направления «ГМУ» (55%), у которых должности родителей соответствуют направлению обучения студента.

Факты свидетельствуют о том, что существуют специфические для направлений «ГМУ» и «Психология» отличия распределения процентов студентов по видам личностных ориентиров на профессиональную деятельность, которые связаны с видом занятости родителей.

Приблизительно одинаковые проценты студентов направления «Психология» и направления «ГМУ», имеющие разные ориентиры на профессиональную деятельность, которые планы создания собственной семьи отложили на время после получения высшего образования, а также которые планируют собственных детей только после получения высшего образования.

Процент студентов направления «Психология» с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей» статистически значимо ($p < 0,05$, ϕ -критерий Фишера) ниже, чем процент студентов с «Ориентирами на обучение от сессии до сессии на престижном факультете».



Рис. 7. Распределение относительных частот личностных ориентиров на профессиональную деятельность студентов, планирующих создать семью и собственных детей только после получения высшего образования

Факты свидетельствуют о том, что существуют специфические особенности студентов направления «Психология», которые связаны с планированием собственных детей.

Процент студентов направления «ГМУ», которые после вуза планируют жить рядом с родителями, с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей» статистически значимо ($p < 0,10$, ф-критерий Фишера) ниже, чем процент студентов с «Ориентирами на получение знаний о профессии».

Процент студентов направления «Психология», которые после вуза планируют жить рядом с родителями, с «Ориентирами на обретение профессиональных способностей» статистически значимо ($p < 0,10$, ф-критерий Фишера) ниже, чем процент студентов с «Ориентирами на обучение от сессии до сессии на престижном факультете».

Факты свидетельствуют о том, что существуют специфические для направлений «ГМУ» и «Психология» особенности студентов, различающиеся видами личностных ориентиров на профессиональную деятельность, относящиеся к планированию жизни рядом с родителями после окончания вуза.

Подытожим.

1. Можно выделить три основных вида личностных ориентиров студентов первого курса на профессиональную деятельность:

— «Ориентиры на обретение профессиональных способностей», характеризуемые наличием в самосознании недифференцированных профессиональных ценностей и ведущей цели — получение профессиональных способностей в процессе обучения в вузе;



Рис. 8. Распределение относительных частот личностных ориентиров на профессиональную деятельность студентов, планирующих после получения высшего образования место жительства рядом с родителями

— «Ориентиры на получение знаний о профессии», характеризуемые наличием в самосознании ценностей получения теоретических знаний и ведущей цели — своевременная и успешная сдача зачетов и экзаменов на каждой сессии, успешная защита диплома;

— «Ориентиры на обучение от сессии до сессии на престижном факультете», характеризуемые наличием в самосознании ценности «Ценность быть студентом» и кратковременных целей — посещение занятий, социальные контакты, общение и отдых между сессиями, напряженная подготовка к аттестации во время сессии, своевременная сдача зачетов и экзаменов.

2. Подавляющее большинство студентов первого курса осознанно получают профессиональное образование, имеют сформированные значимые профессиональные ценности и осознанные ведущие цели обучения в вузе.

3. Существуют специфические для направлений «ГМУ» и «Психология» половые отличия распределений процентов студентов по видам личностных ориентиров на профессиональную деятельность.

4. Существуют специфические для направлений «ГМУ» и «Психология» особенности личностных ориентиров студентов на профессиональную деятельность, касающиеся:

– времени окончания школы и поступления студента в вуз (в год получения аттестата или через несколько лет после окончания школы);

– вида профессиональной занятости родителей студента (должность родителей соответствует или не соответствует выбранному направлению профессионального обучения студента);

– планирования студентом места жительства после окончания вуза (в месте жительства родителей или другом месте жительства);

– планирования студентом создания собственной семьи, собственных детей.

5. Существует относительно стабильная доля абитуриентов, которые осознанно выбрали профессию психолога еще на школьной парте. Они если не поступили в вуз в год получения аттестата, то готовятся к поступлению от одного до пяти лет, чтобы получить психологическое образование.

Библиографический список

1. Босенко, М. В. (2014). Особенности учебной идентичности студентов магистратуры направления «Психология». В З. И. Рябикина, В. В. Знакова (ред.) *Личностная идентичность: вызовы современности* (с. 123–126). Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Москва: Институт психологии РАН.
2. Валеева, Н. Ш., Гончарук, Н. П. (2004). *Психология и культура умственного труда*. Москва: КНОРУС.
3. Ждановский, А. М., Некрасов, С. Д. (2013). Личностные ориентиры студента, обучающегося по направлению «Государственное и муниципальное управление». *Человек. Сообщество. Управление*, 3, 119–128.
4. Истомина, С. В. (2008). Роль опыта осознанной саморегуляции активности в профессиональном самоопределении старшеклассников. В А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина (ред.) *Личность и бытие: субъектный подход* (с. 470–473). Москва: Институт психологии РАН.
5. Кимберг, А. Н. (2014). Идентичность как проблема. В З. И. Рябикина, В. В. Знакова (ред.) *Личностная идентичность: вызовы современности* (с. 16–21). Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Москва: Институт психологии РАН.
6. Ковалева, Н. В. (2014). Субъектная идентичность в структуре психологической устойчивости личности в условиях инноваций. В З. И. Рябикина, В. В. Знакова (ред.) *Личностная идентичность: вызовы современности* (с. 21–23). Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Москва: Институт психологии РАН.
7. Мальчинский, Ф. В., Некрасов, С. Д. (2012). Внутренняя позиция личности курсанта военного авиационного училища. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА», Кубанский гос. ун-т.
8. Морозова, Е. В., Самаркина, И. В. (2002). Проблемы профессиональной социализации студентов-политологов. *Человек. Сообщество. Управление*, 3, 96–117.
9. Некрасов, А. С. (2012). *Осознанная учебная компетентность как сложное новообразование субъектности старшего школьника*: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар.
10. Некрасов, С. Д. (2010). Личностные параметры образа будущего у выпускника современной школы. *Человек. Сообщество. Управление*, 3, 22–31.
11. Некрасов, С. Д. (2014). Особенности профессионального самосознания студентов первого курса направления «Психология». В З. И. Рябикина, В. В. Знакова (ред.) *Личностная идентичность: вызовы современности* (с. 139–142). Краснодар:

- Кубанский гос. ун-т, Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Москва: Институт психологии РАН.
12. Рукавишникова, Н. Г. (1999). *Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук.* Москва.
 13. Рябикина, З. И., Богомолова, Е. И. (2013). Возможные изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия. *Человек. Сообщество. Управление*, 2, 76–90.
 14. Сапогова, И. А., Ожигова, Л. Н. (2014). Профессиональное самоопределение психолога: профессиональные предпочтения и самооценка личности. В З. И. Рябикина, В. В. Знакова (ред.) *Личностная идентичность: вызовы современности* (с. 180–183). Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Москва: Институт психологии РАН.
 15. Ясько, Б. А. (2014). Влияние социокультурной среды Олимпийских игр на систему экзистенциальных ценностей волонтеров. В З. И. Рябикина, В. В. Знакова (ред.) *Личностная идентичность: вызовы современности* (с. 187–189). Краснодар: Кубанский гос. ун-т, Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Москва: Институт психологии РАН.

Статья поступила в редакцию 14.05.2015.

.....

PECULIARITIES OF FIRST-YEAR STUDENTS' PERSONAL CUES FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Zhdanovskij A. M., Nekrasov S. D.

Zhdanovskij Aleksandr Mihajlovich, Kuban State University, 350040, Russia, Krasnodar region, Krasnodar, str. Stavropol'skaja, 149. E-mail: upr@manag.kubsu.ru.

Nekrasov Sergej Dmitrievich, Kuban State University, 350040, Russia, Krasnodar region, Krasnodar, str. Stavropol'skaja, 149. E-mail: nekrasow@manag.kubsu.ru.

Based on the continuation of the studies (Zhdanovskij, Nekrasov, 2013) of personal cues of the first-year student enrolled on two different courses (State and Municipal Administration (SMA) and Psychology), the article considers the issues of students' professional self-consciousness development that are connected with personal orientation towards professional activity.

A modified questionnaire "Objectives of entering the university" and methods "Values of SMA manager qualification" were used for the research; a questionnaire "Personal biography", methods "Values of education on the chosen course" and a structured interview "Plans for the future" were developed.

Three types of personal cues for professional activity were identified in the first-year students' self-consciousness. They were cues to develop professional skills, cues to obtain knowledge on the profession and cues to study from session to session at a prestigious faculty.

Defining leading types of first-year students' personal cues with implementation of nominal methods can provide for division of students into profile groups to teach them basis of research activities.

There are peculiarities of students' personal cues pertaining to SMA and Psychology courses that are related to the time of graduation from school and enrollment to university, type of parents' professions of a student; student's plans on future residence after graduation from the university; plans on starting a family and having children.

Defining of students' cues for professional activity pertaining to different courses with implementation of nominal methods can provide for taking into consideration students' personal characteristics while arranging support to their making as professionals and development of specialists' social and personal characteristics.

The presence of relatively stable percentage of enrollees, who make a conscious choice of psychology as their future profession at school, permits, on the one hand, to carry out search of relevant higher education courses. On the other hand, it allows taking into account presence of definite professions that are chosen consciously by schoolchildren when career guidance and, possibly, pre-professional training of future specialists are organized.

Key words: student's professional self-consciousness, main objectives of training, values of professional education, student's personal cues, conscious choice of profession, peculiarities of students' personal cues for professional activity pertaining to a separate area of studies.

Reference

1. Bosenko, M. V. (2014). Osobennosti uchebnoy identichnosti studentov magistratury napravleniya «Psikhologiya» [Features of educational identity of students of a magistracy of the Psychology direction]. In Z. I. Ryabikina, V. V. Znakova (Eds.) *Lichnostnaya identichnost': vyzovy sovremennosti* [Personal Identity: defiances to the present] (pp. 123–126). Krasnodar: Kuban State University, Maykop: Adygeya State University; Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences.
2. Istomina, S. V. (2008). Rol' opyta osoznannoy samoregulyatsii aktivnosti v professional'nom samoopredelenii starsheklassnikov [Role of experience of conscious self-control of activity in professional self-determination of seniors]. In A. L. Zhuravlev, V. V. Znakov, Z. I. Ryabikina (Eds.) *Lichnost' i bytie: sub'ektnyy podkhod* [Personality and life: the subjective approach] (pp. 470–473). Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences.
3. Kimberg, A. N. (2014). Identichnost' kak problema [Identity as problem]. In Z. I. Ryabikina, V. V. Znakova (Eds.) *Lichnostnaya identichnost': vyzovy sovremennosti* [Personal Identity: defiances to the present] (pp. 16–21). Krasnodar: Kuban State University, Maykop: Adygeya State University; Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences.
4. Kovaleva, N. V. (2014). Sub»ektnaya identichnost' v strukture psikhologicheskoy ustoychivosti lichnosti v usloviyakh innovatsiy [Subject identity in structure of psychological stability of the personality in the conditions of innovations]. In Z. I. Ryabikina, V. V. Znakova (Eds.) *Lichnostnaya identichnost': vyzovy sovremennosti* [Personal Identity: defiances to the present] (pp. 21–23). Krasnodar: Kuban State University, Maykop: Adygeya State University; Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences.
5. Mal'chinskiy, F. V. & Nekrasov, S. D. (2012). *Vnutrennyaya pozitsiya lichnosti kursanta voennogo aviatsionnogo uchilishcha* [Internal position of the identity of the cadet of military aviation college]. Krasnodar: Military educat. scien. center of Military and air forces "Military and Air Academy", Kuban State University.
6. Morozova, E. V. & Samarkina, I. V. (2002). Problemy professional'noy sotsializatsii studentov-politologov [Problems of professional socialization of students political scientists]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* [Human. Community. Management], 3, 96–117.
7. Nekrasov, A. S. (2012). *Osoznannaya uchebnaya kompetentnost' kak slozhnoe novoobrazovanie sub»ektnosti starshego shkol'nika* [Conscious educational competence as difficult

- new growth of subjectivity of the senior school student]: abstract of the cand. dissertation. Krasnodar.
8. Nekrasov, S. D. (2010). Lichnostnye parametry obraza budushchego u vypusknika sovremennoy shkoly [Personality parameters of high-school graduate's image of the future]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* [Human. Community. Management], 3, 22–31.
 9. Nekrasov, S. D. (2014). Osobennosti professional'nogo samosoznaniya studentov pervogo kursa napravleniya «Psikhologiya» [Features of professional consciousness of first-year students of the Psychology direction]. In Z. I. Ryabikina, V. V. Znakova (Eds.) *Lichnostnaya identichnost': vyzovy sovremennosti* [Personal Identity: defiances to the present] (pp. 139–142). Krasnodar: Kuban State University, Maykop: Adygeya State University; Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences.
 10. Rukavishnikova, N. G. (1999). *Professional'noe samopoznanie studentov pedagogicheskogo vuza* [Professional self-knowledge of students of pedagogical higher education institution]: cand. dissertation. Moscow.
 11. Ryabikina, Z. I., Bogomolova, E. I. (2013). Vozmozhnye izmeneniya sub»ektnoy pozitsii lichnosti v svyazi s narastayushchey virtualizatsiey ee bytiya [Possible changes of a subject position of the personality in connection with the accruing virtualization of its life]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* [Human. Community. Management], 2, 76–90.
 12. Sapogova, I. A. & Ozhigova, L. N. (2014). Professional'noe samoopredelenie psikhologa: professional'nye predpochteniya i samootsenka lichnosti [Professional self-determination of the psychologist: professional preferences and self-assessment of the personality]. In Z. I. Ryabikina, V. V. Znakova (Eds.) *Lichnostnaya identichnost': vyzovy sovremennosti* [Personal Identity: defiances to the present] (pp. 180–183). Krasnodar: Kuban State University, Maykop: Adygeya State University; Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences.
 13. Valeeva, N. Sh. & Goncharuk, N. P. (2004). *Psikhologiya i kul'tura umstvennogo truda* [Psychology and culture of brainwork]. Moscow: KNORUS.
 14. Yas'ko, B. A. (2014). Vliyanie sotsiokul'turnoy sredy Olimpiyskikh igr na sistemu ekzistentsial'nykh tsennostey volonterov [Influence of the sociocultural environment of the Olympic Games on system of existential values of volunteers]. In Z. I. Ryabikina, V. V. Znakova (Eds.) *Lichnostnaya identichnost': vyzovy sovremennosti* [Personal Identity: defiances to the present] (pp. 187–189). Krasnodar: Kuban State University, Maykop: Adygeya State University; Moscow: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences.
 15. Zhdanovskiy, A. M. & Nekrasov, S. D. (2013). Lichnostnye orientiry studenta, obuchayushchego po napravleniyu “Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie” [Personal cues of a student studying public and municipal administration major]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* [Human. Community. Management], 3, 119–128.