

Кучеренко Є.В.

*Національний педагогічний університет
ім. М.П.Драгоманова*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ІНТЕГРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

У статті здійснено теоретичний аналіз інтеграційно-діяльнісного підходу до процесу оптимізації розвитку професійного самовизначення у студентів — майбутніх психологів в умовах фахової підготовки.

***Ключові слова:** професійне самовизначення студента, розвиток професійного самовизначення студента, особистісні компоненти професійного самовизначення студента, інтеграційно-діяльнісний підхід.*

Постановка проблеми

У педагогічних розробках сучасної вищої школи все більше уваги приділяють проблемі особистісно зорієнтованого навчання, в умовах якого може розвиватись професійне самовизначення студентської молоді як самоорганізований динамічний процес. Зокрема фахову підготовку психологів не омине потреба у дослідженні чинників, методів та засобів оптимізації розвитку їхнього професійного самовизначення. Це пов'язано з тим, що саме дана категорія студентів характеризується значним прагненням до самовдосконалення як одним із мотивів професійного розвитку їхньої особистості. Окрім того, майбутні психологи, порівняно зі студентами інших спеціальностей, більше спрямовані на розвиток рефлексії, активне цілепокладання та саморегуляцію своєї поведінки, які, на наш погляд, є не тільки професійно важливими якостями та вміннями, але й механізмами інтеграції особистісних компонентів професійного самовизначення. Отже, проблема професійного самовизначення майбутніх психологів є актуальною для них самих.

Мета статті — проаналізувати інтеграційно-діяльнісний підхід до процесу оптимізації розвитку професійного самовизначення студентів — майбутніх психологів. Теоретичні засади даного підходу дають змогу розробити відповідну програму оптимізації в умовах навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу

У вітчизняній психології існує декілька підходів до проблеми професійного самовизначення, хоча в літературі відсутнє однозначне визначення даного поняття. Воно глибоко проаналізовано у роботах Є.Клімова, М.Пряжнікова,

І.Кона, Т.Кудрявцева та багатьох інших вчених. Дані психологи досліджували вплив особистісних чинників на процес професійного самовизначення як складової частини особистісного розвитку загалом. Зокрема вони розглядали його через призму понять життєвої перспективи, життєвого плану, психологічного часу та ціннісних орієнтацій особистості. У більшості вітчизняних праць професійне самовизначення розуміють як вибір професії школярами, що обмежує емпіричні можливості дослідження даного процесу у студентства. Відкритою залишається проблема структури та змісту професійного самовизначення студента.

Процес професійного самовизначення у психології розглядають в нерозривному зв'язку з вибором життєвого шляху та життєвим самовизначенням особистості [1]. У межах системного та суб'єктно-діяльнісного підходів самовизначення — це особлива діяльність особистості, що виявляється у двох смислових планах кожної людської дії: з одного боку, — це зовнішній предметний план діяльності, з іншого — внутрішній психологічний план, робота особистості [2]. Одним із видів самовизначення є професійне.

Як правило, професійне самовизначення тлумачиться як процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої професії і полягає в усвідомленні себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності. Цей процес передбачає самооцінку людиною своїх психологічних якостей, зіставлення своїх можливостей з вимогами професії до спеціаліста та саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети [3, 138].

У вищеназваних підходах спроектовано основні погляди С.Рубінштейна, який вперше заклав методологічні засади дослідження самовизначення у психології. Вчений у контексті проблеми детермінації висунув принцип дії зовнішніх причин через внутрішні умови об'єкта. Будь-яка детермінація трактувалась С.Рубінштейном як така, що відбувається під впливом зовнішнього та як самовизначення. При цьому зовнішня детермінація — соціальна, і залежить від внутрішніх властивостей об'єкта її дії (тобто особистості), а самовизначення виступає як самодетермінація, що являє собою механізм соціальної детермінації, який активно переломлюється самим суб'єктом [2].

Виходячи з позицій С.Рубінштейна, професійне самовизначення можна інтерпретувати як свідомий процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудової сфери і спосіб саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньособистісних та соціально-професійних потреб. Так само, інтерпретуючи думки С.Рубінштейна, професійне самовизначення студента ми трактуємо як самодетермінований процес, який, не зважаючи на низку соціальних чинників (зовнішню детермінацію), відбувається з власної ініціативи його суб'єкта як особистісна діяльність. Дане визначення є для нас вихідним, але не повним.

М.Гінзбург розглядає проблему самовизначення через ставлення особистості до психологічного дійсного та психологічного майбутнього. Він вважає, що професійне самовизначення включене в особистісне і наголошує на зв'язку ціннісно-смыслових та просторово-часових його аспектів [4].

Особливу увагу ми звертаємо на змістово-процесуальну модель професійного самовизначення за М.Пряжніковим, хоча методологічні розробки вченого стосуються учнів, а не студентів. Конкретизуючи думки М.Пряжнікова, ми вважаємо, що *професійне самовизначення варто трактувати як особистісну діяльність* в процесі професійного становлення та розвитку людини як суб'єкта праці [5].

Результати теоретичного аналізу психологічних праць С.Рубінштейна, М.Гінзбурга, Є.Клімова, М.Пряжнікова, Т.Кудрявцева та інших вчених дали нам можливість розробити інтеграційно-діяльнісний підхід до проблеми структури та змісту професійного самовизначення студента. В структурі даного процесу ми виділяємо мотиваційний та особистісні компоненти: змістовий, ціннісно-цільовий та регулятивно-поведінковий [5].

Мотиваційний компонент ми розуміємо нетрадиційно: його ми виносимо ніби поза професійне самовизначення, оскільки мотивація, що спонукає до даного процесу, має різний характер і природу. Загалом мотиви професійного самовизначення, на нашу думку, викликані загальною мотивацією професійного розвитку (мотивацію ми розуміємо як динамічний процес формування мотиву) [6, 67]. При цьому професійний розвиток ми трактуємо як закономірні зміни особистості в процесі професійної діяльності. У студента дані зміни обумовлені учбово-професійною діяльністю, оскільки власне професійна діяльність з її атрибутами є тільки ідеальною метою — професійною мрією, що може мати ціннісно-смыслову значущість та виступати як намір. Ми вважаємо, що мотивація професійного самовизначення виникає на основі суперечностей у професійній «Я-концепції», що й спричиняє інтеграцію особистісних компонентів даного процесу, результатом якого є узгоджена професійна «Я-концепція» з новим змістом. Така мотивація, на нашу думку, завжди інтринсивна (внутрішня) та завершується актуальною спонукою до самовизначення на основі провідного мотиву. Тобто спонукати до самовизначення студента може і мотив вибору професії, і здобуті фахові знання, які стали особистісно значущими для саморозвитку, і потреба у кар'єрному становленні, а також багато інших мотивів, зокрема потреба у самоствердженні через реалізацію сформованих вмінь та якостей. Будь-який з названих мотивів може стати провідним у мотивації професійного самовизначення студента.

Психологічним змістом професійного самовизначення у змістовому компоненті є образ реального «Я» студента та ідеальний образ «Я» професіонала, у ціннісно-цільовому компоненті — професійна цінність-мета та допоміжні цілі. У

регулятивно-поведінковому компоненті змістом професійного самовизначення є програма дій щодо самоосвіти та самовиховання. Даний компонент розглядається нами тільки за критерієм ставлення до психологічного дійсного.

Метою професійного самовизначення студента є інтеграція особистісних компонентів на рівні учбово-професійної діяльності як професійного дійсного та обраної трудової діяльності як професійного майбутнього. Результатом такої інтеграції є професійна «Я-концепція» студента. Вона є наслідком узгодженості у змісті професійного самовизначення: між усвідомленими можливостями студента, сформованим образом «Я» професіонала, професійною метою та допоміжними цілями для її досягнення, а також програмою активних дій задля реалізації запланованого на основі провідних мотивів.

Отже, *структуру професійного самовизначення студента* можна розглядати за критерієм його ставлення до психологічного дійсного та психологічного майбутнього, а також за критерієм узгодженості змісту особистісних компонентів в реальній (учбово-професійній) та ідеальній (майбутній професійній) діяльностях [5].

Розвиток професійного самовизначення особистості ми інтерпретуємо як сукупність поступових змін у структурних компонентах професійного самовизначення до якісно вищого рівня на етапах її професійного вибору, фахової підготовки, профадаптації та у професійно-трудої діяльності. Дані зміни характеризують професійне самовизначення як динамічний процес, який обумовлюється віковими та індивідуальними особливостями особистості, а також соціальними чинниками її праці.

Дослідження, проведені Т.Кудрявцевим та В.Шегуровою, засвідчили, що упродовж фахової підготовки на різних етапах розвитку взаємин студента з викладачем процес професійного самовизначення ґрунтується на різних психологічних механізмах. На початку професійного навчання найбільшу роль відіграють механізми «зворотного зв'язку». Потім зростає роль механізму «емоційного опосередковування» — впливу прийомів і способів викладання на успішність навчання й оптимізацію соціально-психологічного статусу студента в академічній групі [7].

Однак ми вважаємо, що психологічні механізми професійного самовизначення сучасних студентів, зокрема, майбутніх психологів, мають дещо інші особливості. Вони пов'язані, насамперед, з персоналізацією змісту фахової освіти у зв'язку із входженням України до Болонського процесу, який триває зі значними утрудненнями на рівні становлення особистості потенційного професіонала. Тобто, сучасні соціальні умови активізують ті психологічні механізми професійного самовизначення студента, які обумовлені внутрішньою потребою його особистості бути конкурентоспроможним на ринку праці. Останнє підсилює прагнення до самовдосконалення та професійної самореалізації, які здійснюються

на основі високого рівня розвитку професійного самовизначення. Тобто, суб'єкт професійного навчання вдається до самодетермінованих механізмів професійного самовизначення, що й призводить до інтеграції у змісті даного процесу. Так, у змістовому компоненті професійного самовизначення може діяти механізм рефлексії професійного «Я», у ціннісно-цільовому — механізм цілепокладання щодо професійної діяльності, у регулятивно-поведінковому — механізм саморегуляції поведінки в професійному житті [5].

Розвиток професійного самовизначення студента, незалежно від того, за рахунок яких механізмів він відбувається, полягає у якісно-структурних змінах в особистісних компонентах. Найбільш динамічним у змістовому компоненті є процес формування ідеального образу «Я» професіонала, оскільки він обумовлений поступовим оволодінням професійними знаннями та розширенням відповідного досвіду. Наші дослідження свідчать, що майбутнім психологам на перших курсах важко інтегрувати первинне уявлення про майбутню професію з ідеальним образом «Я» професіонала у ній у зв'язку із нестачею фахових знань. Згодом, студенти старших курсів, розширюючи свої уявлення та знання щодо змісту психологічної діяльності та функцій психолога, а також на основі проходження психологічної практики різних видів, переживають особистісну кризу самовизначення в обраній професії, яку поступово долають, приймаючи одне з альтернативних рішень: продовжити навчання з професійно орієнтованих переконань чи з метою отримати повну вищу освіту, або ж обрати іншу спеціальність чи роботу, закінчивши навчання у ВНЗ.

У побудові реального образу «Я» студенти-майбутні психологи з переходом на старші курси все менше надають перевагу розвиненим професійно важливим якостям психолога і поступово рефлексують свої нерозвинені якості. Тобто професійне самовизначення по відношенню до реальних можливостей особистості студентів стає більш адекватним внаслідок об'єктивних результатів навчально-професійної діяльності.

У побудові конкретного ідеального образу «Я» переважна більшість студентів — майбутніх психологів обирають практичну психологію як сферу трудової діяльності але із заниженим рівнем самовизначення у ній.

Структурні зміни відбуваються і у ціннісно-цільовому компоненті професійного самовизначення студентів — майбутніх психологів. Зокрема, з переходом на старші курси у їхньому цілепокладанні зростає відповідність цінності-мети та допоміжних цілей. При цьому тенденції до зростання або до зниження рівня професійного самовизначення у його ціннісно-цільовому компоненті обумовлені рівнем успішності студента у фаховій підготовці.

У регулятивно-поведінковому компоненті програма навчально-професійних дій майбутніх психологів обмежена переважно навчально-професійними діями в університеті, які полягають у вивченні психологічних дисциплін, напи-

санні курсових робіт та проходженні психодіагностичної та психокорекційної практики на старших курсах. Це засвідчує, що студенти налаштовані на подальше навчання і не мають потреби бути більш активними та самостійними у процесі професійного саморозвитку. Водночас ми припускаємо, що студенти готові до самовдосконалення своїх професійних можливостей та подолання недоліків через безпосередню участь у психологічних тренінгах, які стали нині популярними, але не завжди організуються професіоналами. До того ж, участь у тренінгах не завжди може мати бажаний результат. На жаль, жоден із студентів не висловив свою готовність брати участь у науково-практичних конференціях чи семінарах з психології з метою самоосвіти. Низькі показники простежуються і у діях студентів щодо науково-дослідної роботи, яка, як правило, розглядається як готовність працювати у проблемних групах.

Попередньо ми дослідили рівні професійного самовизначення майбутніх психологів у змістовому, ціннісно-цільовому та регулятивно-поведінковому компонентах. Визначення рівнів розвитку професійного самовизначення загалом — це завдання наших подальших досліджень. Однак на основі проаналізованого емпіричного матеріалу нами було зроблено важливі теоретичні висновки щодо оптимізації розвитку професійного самовизначення майбутніх психологів. Насамперед, під поняттям *«оптимізація розвитку професійного самовизначення»* варто розуміти всі цілеспрямовані педагогічні впливи, спрямовані на активізацію механізмів професійного самовизначення студента на основі професійно-зорієнтованого змісту педагогічної діяльності викладача. При цьому недоцільним було б вважати, що професійне самовизначення можна сформувати, адже даний процес не передбачає якогось заданого еталону у своєму змісті (наприклад, у змістовому компоненті професійного самовизначення майбутніх психологів образ «Я» професіонала може бути різним в залежності від типу професії психолога, який студенти можуть передбачити на майбутнє у своїх подальших професійних уподобаннях). Крім того, розвиток професійного самовизначення, з одного боку, детермінований зміною ставлення особистості до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності, а з іншого — зміною критеріїв цього ставлення. У особистості кожного студента зміна цих критеріїв відбувається індивідуально.

Змістовий компонент професійного самовизначення студента реалізується з використанням механізму рефлексії свого професійного «Я». При цьому рефлексія професійного «Я» здійснюється на рівні уявлення про реальне «Я» студента та його «ідеальний варіант» у майбутньому, коли студент прогнозує себе у особистісній професійній перспективі (термін М.Пряжнікова). Така рефлексія трактується нами як спосіб самопізнання, коли суб'єктом та об'єктом пізнання виступає студент з його професійним життям.

Професійне самовизначення у ціннісно-цільовому компоненті студента

реалізується через механізм цілепокладання в учбово-професійній (реальній) та професійній (ідеальній) діяльностях. Цілепокладання у навчанні обмежує термін реалізації допоміжних цілей упродовж відносно визначеного терміну. Цілепокладання у професійній діяльності є мислимим процесом постановки віддалених цілей у формі професійних мрій на невизначене майбутнє.

Регулятивно-поведінковий компонент призводить до реалізації найближчих цілей студента у професійному дійсному. Цей компонент можна назвати і програмно-операційним, оскільки поведінка студента, що визначився, полягає у цілеспрямованих діях та операціях — професійно-навчальних та власне професійних (наприклад, упродовж стажування). Цілком очевидно, що такі дії та операції мають характер поведінкових актів, що виконують регулятивну функцію по відношенню до професійних цілей. Зміст даного компонента можна констатувати за рівнем навчальної успішності як результату учбово-професійної діяльності. Проте рівень навчальної успішності сам по собі не є критерієм поведінки та цілеспрямованих дій. «Продовженням» професійного плану студента є система його конкретних дій, які він може алгоритмізувати у формі визначеної програми самоосвіти та самовиховання. Саме у цих процесах студент стає найбільш самоорганізованим суб'єктом активних дій на основі механізму саморегуляції поведінки. За допомогою даного механізму регулятивно-поведінковий компонент ніби тарує шлях до самореалізації особистості студента, коли на основі знання про себе та поставлених цілей він починає активно діяти у професійному житті.

Саме за названої вище послідовності особистісні компоненти професійного самовизначення можна проаналізувати як узгоджені між собою та інтегровані в єдиній діяльності. У разі, якщо між змістовим та ціннісно-цільовим компонентом є розбіжності, студент може переоцінити свої реальні можливості чи не врахувати певні недоліки, що заважатимуть реалізувати заплановане на найближчу перспективу. Крім того, студент може поставити перед собою недосяжні цілі на майбутнє. Невідповідність між ціннісно-цільовим та регулятивно-поведінковим компонентами призводить до пасивності студента у реальних діях, до обмеження його особистісних запитів на рівні мрійливості щодо майбутньої кар'єри і т.ін.

Загальним наслідком неузгодженості між особистісними компонентами є *професійна невизначеність студента*, яку, за нашим підходом, можливо констатувати принаймні в трьох випадках:

- у разі невідповідності між деякими особистісними компонентами професійного дійсного та майбутнього (наприклад, коли студент формує образ «Я» професіонала, що не співвідноситься з його об'єктивно існуючими вміннями та якостями; або ж коли найближчі цілі не відповідають віддаленій меті);
- у разі неузгодженості особистісних компонентів між собою у професій-

ному дійсному (коли порушено взаємообумовленість наявних можливостей студента з постановкою цілей та подальшими діями);

- у разі неузгодженості особистісних компонентів між собою у професійному майбутньому (коли створений образ «Я» професіонала не відповідає постановці віддаленої мети і навпаки) [5].

Перший випадок має місце у разі професійної невизначеності у психологічному часі, другий — невизначеності у професійно-навчальній діяльності, третій — у разі невизначеності у майбутній професійній діяльності.

ВИСНОВКИ

Оптимізація розвитку професійного самовизначення студентів — майбутніх психологів полягає у цілеспрямованих педагогічних впливах. Ці впливи, відповідно до інтеграційно-діяльнісного підходу, спрямовані на активізацію механізмів професійного самовизначення студентів на основі професійно-зорієнтованого змісту педагогічної діяльності викладача.

Розробка та активне впровадження програми оптимізації розвитку професійного самовизначення студентів — майбутніх психологів може бути одним із практичних засобів реалізації особистісно зорієнтованого підходу, який дотепер залишається тільки теоретично розвиненою системою організації навчання. Тобто, його впровадження у педагогічну практику освітньої підготовки майбутніх психологів може бути здійснено шляхом створення оптимальних навчально-вихованих умов для розвитку їхнього професійного самовизначення. Створення цих умов можливе з обов'язковим урахуванням психологічних закономірностей розвитку професійного самовизначення студента, зокрема, його структурних компонентів та механізмів, які ми проаналізували в межах інтеграційно-діяльнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А.Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. — М.: Наука. — 1988. — С. 137–145.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. — СПб.: Питер. — 1999. — 705 с.
3. Психологічний словник / за ред. В.І.Войтко. — К.: Рад. шк. — 1982. — 216 с.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43–52.
5. Кучеренко Є.В. Інтеграційно-діяльнісний підхід до проблеми структури професійного самовизначення студента / Є.В.Кучеренко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в

умовах фінансово-економічної кризи: зб. наук. праць за матер. IV-ї Всеукр. наук-практ. конф., 30 жовтня 2009 р. / уклад. Л.М.Капченко та ін. — К.: ІПК ДСЗУ. — 2009. — С. 172–180.

6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. — СПб.: Питер. — 2008. — 512 с.

7. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В.Кудрявцев, В.Ю.Шегурова // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 51–59.

В статье теоретически проанализирован интегративно-деятельностный подход к процессу оптимизации развития профессионального самоопределения у студентов — будущих психологов в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение студента, развитие профессионального самоопределения, личностные компоненты профессионального самоопределения студента, интегративно-деятельностный подход.

This article in theory analyses the integrative-activity approach to the process of optimization of the development of professional self-determination of the students-future psychologists in the conditions of professional preparation.

Key words: professional self-determination of the student, development of professional self-determination, personality components of professional self-determination of the student, integrative-activity approach.