

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. Статья посвящена изучению профессиональной направленности студентов педагогического колледжа. Результаты исследования показали, что происходят изменения на протяжении всего процесса обучения в мотивах выбора профессии, учебных мотивах и системе профессиональных представлений. Однако эти изменения носят более существенный характер в условиях проектного обучения.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, педагогическая направленность, проектное обучение, мотивы выбора профессии, учебные мотивы, отношение к профессии.

E. Savina, E. Filinkova

PROFESSIONAL ORIENTATION
OF THE PERSON OF STUDENTS OF IS
PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COLLEGE
IN CONDITIONS OF PROJECT TRAINING

Annotation. This article is dedicated to the research of Professional orientation of the person of students of is professional-pedagogical college. We describe the changes in the motives choice of a profession, in the motives of training and in the attitude to a profession of the teacher. However these variations have more essential character in conditions of project training.

Key word: professional orientation of the person of students, the project training, the motives choice of a profession, the motives of training, the attitude to a profession of the teacher.

Постановка проблемы

Современное общество нуждается в квалифицированных учительских кадрах, однако количество студентов педагогических специальностей, не желающих работать по профессии, остаётся на высоком уровне, поэтому задачей учебных учреждений, готовящих учителей, является целенаправленное и научно обоснованное развитие профессиональной направленности личности студентов.

Значимость профессиональной направленности для становления личности велика: именно она определяет психологический склад личности и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие, от её сформированности зависит реализация способностей человека. Нельзя также не отметить, что мотивы выбора педагогической профессии, мотивация трудовой деятельности учителя, его отношение к своей профессии и к своей работе, – то есть всё, что составляет феномен профессиональной педагогической направленности, – напрямую связано с эффективностью учительского труда, а значит – с формированием личности ученика.

Проблема профессиональной направленности личности остаётся актуальной вследствие того, что процесс формирования и развития профессиональной направленности отличается достаточной сложностью, обусловленной влиянием множества факторов. В психолого-педагогических работах показано, что профессиональная направленность студентов существенно зависит от условий её формирования и развития, которые заложены в специфике обучения. Знание закономерностей воздействия различных факторов учебной деятельности позволит психологически обоснованно решать задачи повышения уровня профессиональной направленности личности студентов педагогического колледжа. По ряду объективных и субъективных причин такой фактор развития профессиональной направленности личности будущего учителя, как влияние интерактивных образовательных технологий, не нашёл должного рассмотрения в психологических исследованиях. Это и обусловило выбор цели исследования – изучение профессиональной направленности личности студентов педагогического колледжа в условиях проектного обучения. **Объект исследования** – профессиональная направленность личности студентов педагогического колледжа.

Под **профессиональной направленностью** личности студентов педагогического колледжа мы понимаем устойчивое свойство личности, основанное на доминирующих мо-

* © Савина Е.А., Филинкова Е.Б.

тивах, которые побуждают его к педагогической деятельности. В структуре профессиональной направленности личности студентов колледжа мы выделяем мотивы выбора профессии, учебные мотивы и систему профессиональных представлений. Мотивы профессионального выбора отражают осознание смысла педагогической профессии, учебные мотивы определяют отношения в системе «обучающий – обучаемый», в которой студент является не только объектом этой системы, но и субъектом деятельности, а система отношений к профессии определяет конечные цели обучения, успешность в приобретении профессии, формирование правильного и полного образа профессии и себя в этой профессии.

Задачи исследования:

- изучить мотивы выбора профессии, учебные мотивы и систему профессиональных представлений студентов педагогического колледжа, получающих образование в условиях традиционного и проектного обучения, и выделить изменения профессиональной направленности личности студентов колледжа, детерминированные проектным обучением;

- изучить взаимосвязь между уровнем профессиональной направленности и учебными мотивами у студентов педагогического колледжа;

- сравнить характеристики профессиональной направленности у студентов разных курсов.

Эмпирическая база исследования

Исследование проводилось в Брянском государственном профессионально-педагогическом колледже. В качестве респондентов выступили 233 студента 1 – 4 курсов.

Методики исследования

1) методика исследования профессионально-педагогической направленности личности Н.В. Кузьминой в модификации Е.М. Никиреева; 2) методика диагностики профессиональной направленности личности К. Заффир (в модификации А. Реана); 3) тест-опросник Ю.М. Орлова и Б.А. Сосновского для изучения мотивационно-смысловых образований личности; 4) тест-опросник Т.Т. Ильиной «Мотивация учебной деятельности»; 5) методика по выявлению отношения студентов к проектному обучению Н.В. Матяш; 6) авторская методика исследования возможности использования проектного обучения в будущей профессиональной деятельности.

Исследование включало в себя этапы констатирующего и формирующего экспе-

римента, с последующим сравнением их результатов.

Основные результаты исследования

Мотивы выбора профессии студентами педагогического колледжа. На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что собственно- педагогическая направленность у студентов педагогического колледжа преобладает над предметной и ситуативной. На всех курсах, как в контрольных, так и в экспериментальных группах количество студентов с собственно-педагогической направленностью в среднем в 2 раза превышает количество студентов с предметной направленностью и в 3-5 раз – количество студентов с ситуативной направленностью. Преобладание собственно-педагогической направленности над предметной и ситуативной означает, по нашему мнению, её более значимое положение в психологической структуре личности будущего учителя.

Имеются различия в выраженности видов педагогической направленности, связанные с годом обучения в колледже. Наибольшее количество студентов с собственно-педагогической направленностью отмечено на первом курсе обучения (60,75% от общего числа студентов на этом курсе), а минимальное – на третьем курсе (52,85% от общего числа студентов на этом курсе), что может быть связано с пересмотром студентами мотивов выбора педагогической профессии, своего отношения к ней, с переоценкой себя в качестве учителя. Повышение уровня собственно-педагогической направленности у студентов четвёртого курса (55,5% от общего числа студентов на этом курсе) свидетельствует о происходящем выборе в пользу педагогической деятельности. Количество студентов с предметной направленностью медленно возрастает от первого курса к третьему (25,7% - 27,2% от общего числа студентов на этом курсе), что объясняется повышением интереса студентов к преподаваемым дисциплинам. Ситуативная направленность имеет максимальное значение у студентов третьего курса (19,95% от общего числа студентов на этом курсе), её возрастание объясняется разочарованием в профессии, отсутствием должного подкрепления сделанному выбору.

Проведённый формирующий эксперимент оказал неоднозначное воздействие на разные виды направленности у студентов педагогического колледжа. Зафиксировано уменьшение значимости ситуативной направленности на всех курсах, кроме треть-

его. Предметная направленность осталась практически неизменной, а педагогическая направленность усилилась у студентов всех курсов экспериментальных групп. Однако достоверными отличия в структуре направленности стали лишь у студентов четвёртого курса. Средние баллы по всем трём видам направленности у студентов четвёртого курса значимо различаются в контрольной и экспериментальной группах. Поскольку показатели профессионально-педагогической направленности в экспериментальной выборке, в целом, оказались выше по сравнению с показателями в контрольной выборке, мы можем сказать, что условия проектного обучения определяют у студентов более высокие уровни развития профессионально-педагогической направленности, что означает повышение осознанности выбора профессии.

Мотивация профессиональной деятельности.

На констатирующем этапе эксперимента зафиксировано, что внешняя положительная мотивация профессиональной деятельности преобладает у большинства студентов как контрольных, так и экспериментальных групп (от 44,8% до 60%), внутренняя мотивация характерна для меньшего количества студентов (от 25,9% до 39,2%), а внешняя отрицательная мотивация присутствует не более, чем у четверти студентов (от 13,3% до 24,1%). Доля студентов с внешней положительной мотивацией снижается, а с внутренней мотивацией увеличивается от первого к четвёртому курсу в контрольных и экспериментальных группах на протяжении всего процесса обучения. Количество студентов с внешней отрицательной мотивацией вначале несколько возрастает во всех группах ко второму курсу обучения, но к четвёртому курсу опять снижается.

По результатам формирующего эксперимента выявлено, что динамика видов мотивации профессиональной деятельности в контрольных и экспериментальных группах несколько различается. Увеличилось количество студентов с внутренней мотивацией, и снизилась доля студентов с внешней мотивацией во всех экспериментальных группах. Наибольшие изменения внутренней мотивации обнаружены на четвёртом, выпускном курсе, однако уровня достоверности различия между контрольными и экспериментальными группами не достигают. В динамике внешней отрицательной мотивации также выявлены определённые различия: у студентов всех курсов, находившихся в условиях проектного обучения, произошло снижение влияния внешней отрицательной мотивации,

в то время как в контрольных группах роль данной мотивации осталась без изменений. Однако уровня статистической достоверности различия и в данном случае не достигают, и мы можем сделать вывод, что от условий обучения структура **мотивации профессиональной деятельности** не зависит.

Учебная мотивация. Исследования структуры учебных мотивов на констатирующем этапе эксперимента студентов педагогического колледжа показало, что наиболее ярко выражены у студентов контрольных и экспериментальных групп следующие мотивы: аффилиации, доминирования, достижения, познания, а также такие психологические характеристики, как экзаменационная тревожность и позитивное отношение к учёбе. Это говорит о том, что студенты проявляют склонность к общению, стремятся влиять на других людей и улучшать свои результаты в деятельности, стараются расширить свой опыт и знания, но испытывают эмоциональную напряжённость в процессе сдачи экзамена, проявляют внимание к результатам своей учебной деятельности.

Обнаружена значительная динамика учебных мотивов в зависимости от курса обучения. У студентов первого курса практически все исследуемые психологические переменные, связанные с учебной мотивацией, выражены ярко, что объясняется предвосхищением предстоящего обучения в колледже. На втором курсе отмечается снижение уровня мотивации достижения и аффилиации, а также уровня удовлетворённости ими. Важные изменения в учебной мотивации происходят на третьем и четвёртом курсах. На третьем курсе выявлено снижение мотивации аффилиации и степени удовлетворённости аффилиацией и познанием, однако наблюдается увеличение значимости мотива получения диплома. На фоне повышения негативизма в отношении к учёбе весомость приобретает экзаменационная тревожность, что объясняется некоторым разочарованием студентов в обучении и выбранной профессии. На выпускном курсе значимость мотива аффилиации вновь увеличивается, повышается уровень удовлетворённости принадлежностью к группе. Это объясняется тем, что студенты четвёртого курса уже имеют возможность попробовать себя в учительской профессии на педагогической практике и осознать свои способности, возможности и умения. На четвёртом курсе повышается осознанное отношение к учёбе, а значимость окончания колледжа и

получения диплома заставляет студентов более внимательно относиться к учёбе.

На этапе формирующего эксперимента в контрольных группах практически никаких изменений в учебной мотивации не произошло, единственным статистически достоверным изменением оказалось повышение значимости мотива получения диплома, что связано с заинтересованностью студентов в окончании обучения и приобретении документа об образовании. В экспериментальных группах по окончании проектного обучения зафиксированы значительные изменения в учебной мотивации: увеличение выраженности мотивов аффилиации, познания, достижения, а также степени удовлетворённости этими мотивами, увеличение значимости мотива овладения профессией, увеличение позитивного отношения к учёбе и снижение экзаменационной тревожности. Значимость мотива получения диплома осталась без изменений. Таким образом, оказалось подтверждено, что учебная мотивация студентов колледжа зависит от типа обучения и проектное обучение формирует более адекватные учебные мотивы по сравнению с традиционным обучением.

Динамика учебной мотивации также демонстрирует зависимость от условий обучения. Студенты контрольной и экспериментальной групп первого и второго курсов значимо различаются по уровню удовлетворённости познанием, которая выше у студентов, получавших образование в условиях проектного обучения, и выраженности мотива получения диплома, ярче проявившегося в контрольной группе. Различия у студентов третьего курса двух рассматриваемых групп проявляются ещё ярче, чем на младших курсах. В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной увеличилась удовлетворённость познанием, выросла мотивация аффилиации, отношение к учёбе стало более позитивным, уменьшилась экзаменационная тревожность. Наибольшее количество значимых отличий в учебной мотивации у студентов контрольных и экспериментальных групп выявлено на четвёртом курсе. В экспериментальной группе, преподавание для которой осуществлялось в условиях проектного обучения, отмечены: усиление мотивации достижения, познания, аффилиации и степени удовлетворения этих мотивов, повышение удовлетворённости доминированием, усиление мотива овладения профессией, более положительное отношение к учёбе, снижение уровня экзаменационной тревожности.

Анализ показывает, что значительные

отличия наблюдаются в экспериментальных группах по сравнению с контрольными именно в тех мотивах, которые органически связаны с содержанием будущей профессиональной деятельности: проектное обучение обусловило значительные изменения в учебной мотивации студентов педагогического колледжа по сравнению с контрольными группами, обучавшимися по традиционному методу.

Отношение к профессии учителя и к себе как к учителю

В процессе исследования системы отношений к профессии учителя на констатирующем этапе эксперимента выявлено, что, как в контрольных, так и в экспериментальных группах, на всех этапах исследования более половины студентов продемонстрировало положительное отношение к профессии учителя. Безразлично относятся к профессии учителя 11% испытуемых, и примерно 12% студентов относятся к профессии учителя отрицательно. Не смогли определиться со своим отношением к профессии учителя около 9% опрошенных. У студентов постепенно возрастает положительное отношение к профессии учителя от первого к третьему курсу обучения. Существенные изменения в психологическом отношении к профессии учителя происходят у студентов четвёртого курса – резко возрастает положительное отношение к профессии учителя.

На этапе формирующего эксперимента в контрольных и экспериментальных группах выявлена общая тенденция увеличения положительного отношения к профессии учителя, уменьшения безразличия и отрицательного отношения к профессии учителя от первого к четвёртому курсу. При этом увеличение количества студентов с положительным отношением к профессии учителя в экспериментальных группах оказалось значимо более заметным, чем в контрольных, что, по нашему мнению, говорит об общей высокой готовности студентов экспериментальных групп к самостоятельной педагогической деятельности.

Результаты исследования отношения студентов к себе как к учителю показывают, что на констатирующем этапе эксперимента различий по данному параметру в контрольных и экспериментальных группах нет. Примерно четверть (26%) опрошенных хотят быть учителями, но не уверены, что у них есть педагогические способности, и столько же студентов хотят быть учителями и уве-

рены в своих педагогических способностях. Около трети студентов не желают быть учителями, но думают, что педагогические навыки могут пригодиться в жизни. Пятая часть опрошенных студентов контрольных и экспериментальных групп не хочет работать в качестве учителя и уверена в отсутствии (у них) педагогических способностей. Динамики по курсам по параметру «отношение к себе как к учителю» практически нет. Единственные заметные изменения в отношении к себе как к учителю выявлены у студентов четвёртого курса: возрастает желание быть учителем и уверенность в своих педагогических способностях, и снижается отрицательное отношение к себе как учителю. Различий в показателях контрольных и экспериментальных групп не выявлено.

После проведения формирующего эксперимента стала заметна разница между контрольными и экспериментальными группами: в последних произошло увеличение числа студентов, уверенных в своих способностях и желающих стать учителями, по сравнению с контрольными. Уровня статистической значимости различия достигают только у студентов четвёртого курса. То есть влияние различий в обучении проявляется лишь на завершающем этапе обучения. Именно на выпускном курсе формируется более полное и адекватное представление о себе как профессионале, а проектное обучение максимально, по сравнению с традиционным, этому способствует.

Отношение к проектному обучению

Значения психологических переменных, характеризующих различные аспекты отношения к проектному обучению и к его использованию в будущей профессиональной деятельности, в контрольных и экспериментальных группах студентов педагогического колледжа на констатирующем этапе эксперимента не различаются. Студенты считают проектное обучение нужным, полезным, разнообразным. Общее отношение к проектному обучению в обеих группах нейтральное.

По результатам формирующего эксперимента установлено, что увеличилось количество студентов в экспериментальных и контрольных группах, которые считают, что проектное обучение является интересным, желательным, простым, понятным, однако эти изменения в экспериментальных группах были более значительными. Статистически подтверждённые различия между контрольной и экспериментальной

выборкой зафиксированы по всем исследуемым оценкам проектного обучения. Также значительно уменьшилось количество студентов, не принявших проектное обучение в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными. Снижение доли негативного отношения к проектному обучению в экспериментальных группах в 5 раз превысило аналогичный показатель в контрольных группах.

Для процедуры оценивания студентами возможности использования проектного обучения в будущей профессиональной деятельности были выбраны наиболее применимые в практике преподавания колледжа технологии. Студентам предлагалось проранжировать предложенные технологии обучения в соответствии с предпочтением использования их в будущей профессиональной деятельности. Результаты оценивались по шестибальной шкале. На констатирующем этапе эксперимента студенты контрольных и экспериментальных групп одинаково высоко оценили возможность использования в своей будущей профессии таких технологий, как сообщающее обучение, ролевые игры, коллективное взаимообучение.

На контролирующем этапе формирующего эксперимента зафиксирован перевод проектного обучения студентами экспериментальных групп из категории маловыбираемых в категорию предпочитаемых, а в контрольных группах изменения в отношении к проектному обучению незначительны. Значимые различия в увеличении выбора проектного метода для возможности использования в будущей профессиональной деятельности в экспериментальных и контрольных группах отмечены во всей выборке, а максимального уровня различия достигают опять-таки на четвёртом курсе. То есть участие в проектном обучении детерминирует изменение отношения к нему с нейтрального до позитивного.

Выводы

1. На этапе среднего профессионального образования условия проектного обучения детерминируют изменения в структуре профессиональной направленности личности студентов колледжа: повышается уровень собственно-педагогической направленности, увеличивается значимость мотивов достижения, познания, овладения профессией и принадлежности к профессиональной группе, повышается удовлетворённость познанием и достижениями в учёбе, формируется более позитивное отношение к учёбе и снижается

экзаменационная тревожность. То есть изменяются те психологические характеристики студента колледжа, которые органически связаны с будущей профессиональной деятельностью.

2. Уровень готовности выпускников к педагогической деятельности при проектном обучении выше: проектное обучение, в сравнении с традиционным, оказывает более сильное воздействие на формирование положительного отношения студентов колледжа к профессии учителя и на усиление желания быть учителем.

3. Обучение в условиях проекта обуславливает более положительное отношение учащихся колледжа как к самому проектному методу, так и к возможности его использования в будущей профессиональной деятельности. Наибольшее влияние условия обучения оказывают на психологические характеристики студентов четвертого, выпускного курса. Студенты-выпускники, проходившие обучение по проектному методу, чаще воспринимают себя как специалистов, подготовленных к самостоятельной работе по профессии, в сравнении со студентами, обучающимися в рамках традиционных методов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Минск: Издательство БГУ, 1981. – 319 с.
2. Зеер Э.Ф. Профессионально-педагогическая направленность как системообразующий фактор профессионального становления личности студента // Формирование профессионально-педагогической направленности личности инженера-педагога. – Свердловск, 1987. – 148 с.
3. Зимичева С.А. Лонгитюдное исследование динамики профессиональной направленности: Автореф. диссерт. канд. психол. наук. – Л., 1977. – 24 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970.
5. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании / Под ред. профессора Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
6. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников. – М.: Высшая школа, 2000. – 306 с.
7. Никиреев Е.М. Направленности личности и методы ее исследования: учеб. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2004. – 192 с.
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – С. 67.
9. Сендер А.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности личности студентов педвуза. – Минск, 1998. – 152 с.
10. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
11. Томилова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности студентов университета: Диссерт. канд. психол. наук. – Л., 1975.
12. Черных А.Н. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов: Диссерт. канд. пед. наук. – Рязань, 1976. – 218 с.
13. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981.

УДК 159.922.8

Чурсинова О.В.

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА СТРУКТУРУ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ОБ АГРЕССИВНОМ ПОВЕДЕНИИ*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений младших подростков об агрессивном поведении в условиях воздействия телевизионной коммуникации. На основе ре-

зультатов метода семантического дифференциала отмечается, что подросткам с разными уровнями агрессивности присуще специфическое понимание и построение образа агрессивного поведения.

Ключевые слова: представления, под-

* © Чурсинова О.В.