

Развитие самостоятельности учащихся в общеобразовательной школе при построении личных профессиональных перспектив

Кузнецов К. Г.*,
аспирант МГППУ, педагог-психолог ГОУ
СОШ №494

Статья посвящена изучению специфики профессионального самоопределения старшеклассников (10 класс). Основная цель данной работы – выявить структуру профессионального самоопределения старшеклассников, узнать, какая профориентационная помощь необходима, и что в этой ситуации может сделать школьный психолог. Автором рассмотрены варианты трактовки термина самостоятельность в психолого-педагогической литературе, приведен свой вариант определения, продемонстрирована таблица факторов, образующая систему уровней самостоятельности с описанием возможности ее использования, осуществлен предварительный анализ данных эмпирического исследования влияния активных методов в профориентации на развитие самостоятельности.

Ключевые слова: самостоятельность, профессиональное самоопределение, профориентация, жизненные задачи, активные методы, общеобразовательная школа.

Все исследования подросткового возраста сходятся на том, что это переходный, переломный, критический период [14]. Далее мнения расходятся по конкретным характеристикам, например, по периодизации (границы периода) или критериям (отличия от других этапов). Но психологи соглашаются, что в этот период особенно интенсивно и активно формируются информационные основы моральной, социальной, а следовательно, и профессиональной направленности личности.

Выбор профессионального пути – одна из важнейших жизненных задач, возника-

ющих перед учащимися 9-х, 10-х, 11-х классов. В это время большинству старшеклассников, пожалуй, в первый раз предлагается совершить выбор, от которого будет зависеть дальнейший жизненный путь. Рассматривая эту ситуацию, мы можем выделить, по крайней мере, четыре социальных контекста, в которых это самостоятельное решение осуществляется, и влияние которых обнаруживает на себе профессиональное самоопределение в подростковом возрасте. Такой перечень факторов позволяет психологу в школе структурировать ситуацию профессио-

*kgkuznetsov@yandex.ru

нального самоопределения, в которой оказывается выпускник.

Первый фактор – самый широкий – это СМИ. Благодаря СМИ подросток получает представление об иерархии популярности современных профессий.

Второй фактор – отношения с родителями, включая их ожидания.

Третьим фактором можно назвать школу и педагогический коллектив, особенно если в учреждении есть формальный профиль. Профильность школьного образования (особенно когда заключен договор с институтом), как ни странно, также губительно может влиять на самостоятельность учащегося. Ведь в этой ситуации школе выгодно, чтобы ученик выбрал именно вуз-партнер для дальнейшего обучения, а вовсе не то, чтобы ученик искал что-либо себе подходящее.

И последний, четвертый фактор – это личные контакты, отношения друзей и родственников к вероятным профессиональным перспективам школьника.

По нашему мнению, основным фактором при выборе профессии, и тем более при выборе учебного заведения является влияние родителей, в том числе потому, что нередко ситуация поступления требует дополнительных материальных вложений. Важно, когда учитываются желания старшеклассников, но в большинстве случаев самому ребенку разобраться в профессиональных перспективах нелегко. Нередко подростки не знают, какие профессии вообще бывают, за исключением нескольких наиболее популярных (юристов, экономистов, психологов и дизайнеров и т.д.). Но по разным данным именно здесь наблюдается превышение в два-шесть раз числа специалистов над количеством имеющихся для них рабочих мест. Вместе с тем в тех же областях остро не хватает профессионалов более высокой квалификации – в

этом можно убедиться, открыв любой Интернет-сайт по поиску работы.

По крайней мере две возможные причины объясняют такое положение.

Во-первых, система подготовки специалистов не отвечает требованиям работодателей.

Во-вторых, неправильно был совершен выбор профессии, т. е. у оптанта была неправильная или недостаточная информация о получаемой профессии в большинстве случаев через СМИ (и, заметим, информация чаще всего не о самой профессии, а о связанном с ней образе жизни).

За получение оптантом такой информации должны отвечать система профориентации и биржа труда, однако ни единой системы профориентации, ни единой биржи труда в России сегодня не существует. Существует ниша работы для кадровых агентств, есть печатные СМИ, специализирующиеся на ярмарке вакансий, есть «социальная» биржа труда, отвечающая за малооплачиваемые, но надежные места работы, – т. е. профинформация является достаточно разрозненной и нередко противоречивой.

Старшекласснику приходится самоопределяться именно в этих условиях, и понятно, что информация о возможной профессии вряд ли дойдет до него без проявления им самой активности. Передача же этой активности в другие руки может лишить мотивации, инициативности в последующей профессиональной деятельности.

В этом смысле акцент на развитие самостоятельности детей представляется нам наиболее адекватной целью психолога в профориентационной работе в школе. Это согласуется с тем, что большинство авторов прогрессивных дидактических систем, по-разному трактуя это качество, ставят «во главу угла» необходимость развития самос-

тоятельности личности: А. А. Леонтьев (самореализация человеческих качеств) [10], В. В. Давыдов (как умение учиться или развитие рефлексии) [4], Ш. А. Амонашвили (личностное сотрудничество) [1], А. Н. Тубельский (деятельностное самоопределение). А. Дистерверг же вообще считал, что никого ничему нельзя учить; только организуя самостоятельность учащихся, помогая им самостоятельно добывать знания из предложенного материала, педагоги могут содействовать их успешному учению [15].

Проанализировав описания самостоятельности в психолого-педагогической и энциклопедической литературе, мы выделили три основных контекста понятия самостоятельности: *педагогический, психологический и обыденный*.

1. Самостоятельность как явление в педагогике в основном рассматривают в контексте автономного операционального действия, которое субъект (ребенок) может выполнить после соответствующего обучения без помощи педагога. Поэтому здесь чаще используется словосочетание «познавательная самостоятельность». Исключением можно считать идеи инновационного характера обучения. Например, определение, данное А. Г. Ковалевым: «Самостоятельность – волевое действие, характеризующее умственную деятельность, признак активности личности, ее способность к познавательному поиску».

2. В психологии самостоятельность раскрывается через такие понятия, как:

- «субъектность», т. е. «содержательно действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта» [15];

- «личностная автономия» – «некоторый “внутренний стержень”, интериоризированная форма внешней регуляции, ставшая саморегуляцией и приобретшей качественно иную форму» [6];

- «саморегуляция» – «системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижения принимаемых субъектом целей» [13].

Как можем увидеть, центром всех приведенных формулировок является субъект, способный осознанно влиять на свою жизнь. Эту характеристику, на наш взгляд, можно отнести ко всей психологической области исследований самостоятельности.

3. К обыденным, или лучше сказать, к обобщающим мы отнесли определения, отраженные в толковых словарях: «Самостоятельность – способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность» [17]. А также нам бы хотелось привести очень точное, на наш взгляд, определение самости В. И. Дала «Самость – личность, самоличность, односторонность, подлинность; истость и самостоятельность и стойкость. *Доказать самость подсудимого. Самостию своею он отстоял дело*» [5].

Углубление в семантическое пространство данного термина и изучение смыслового содержания в индоевропейских языках позволило нам увидеть достаточно интересное свойство обсуждаемого термина. Языковой корень *swe*, в (индоевропейских языках означающий *свой*) предстает перед нами в двух основных понятийных явлениях:

- во-первых *swe* – это индивидуальность (в смысле субъектность);

- во-вторых *swe* – это принадлежность к группе, т. е. Субъектность, «замыкающая происходящее на себя», выражается как принадлежность (самим, а следовательно, и самостоятельным) – *swe* можно быть только в рамках своих – *swe*) [2].

Такая кажущаяся двойственность на самом деле раскрывается с помощью идей

Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития [3]. *Само-стояние* в прямом смысле невозможно ни в каком другом обществе, кроме человеческого. Можно утверждать, что самостоятельность как качество появляется только в результате воспитания в кругу людей.

Мы попробовали выявить отличия понимания термина самостоятельность среди преподавателей и среди учеников. Участникам исследования мы предложили дать определение термину «самостоятельность». В эксперименте приняли участие 40 педагогов и 90 учащихся старших классов из пяти московских школ. Далее мы разделили все полученные определения на основные смысловые группы и удалось выделить три основных типа понимания самостоятельности:

- 1) ответственность (самому принимать решения и отвечать за них);
- 2) независимость (действовать без чьей-либо помощи);
- 3) осознанность (оценивать ситуацию и принимать решения).

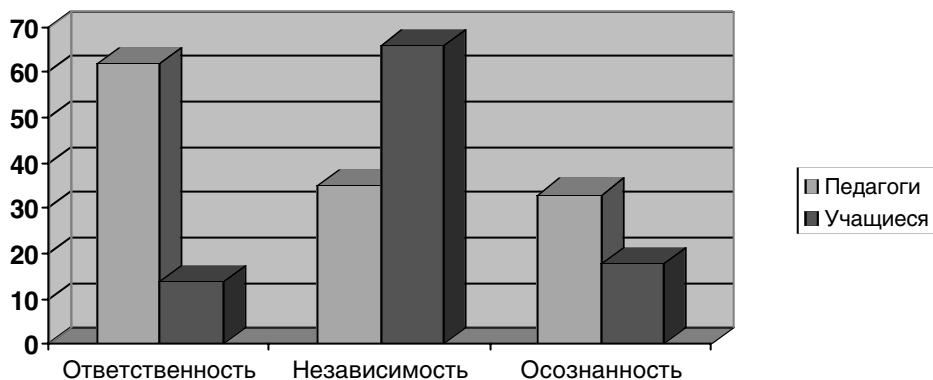
Результаты этого опроса – распределение по трем типам определений самостоятельности – представлены на рисунке.

На диаграмме видно, что понимание термина «самостоятельность» педагогами и учащимися различно:

- педагоги в большинстве (62 % и только 14 % учащихся) определяют самостоятельность через ответственность;
- старшеклассники с этим не согласны. 66 % испытуемых считают, что самостоятельность означает независимость (у педагогов – только 35 % считают также);
- в меньшинстве оказались те, кто раскрывал самостоятельность через осознанность (33 % педагоги, 18 % учащихся).

Данный результат имеет принципиальное значение для нас, так как здесь очевидным становится противоречие в понимании ключевых терминов педагогического процесса его субъектами.

Предлагая свой вариант трактовки термина самостоятельность, мы надеемся, что он устроит обе стороны: самостоятельность – это качество личности, характеризующееся активностью и осознанностью; самостоятельность выражается в умении планировать, при необходимости корректировать и реализовывать систему поставленных жизненных и профессиональных целей.



Типы понимания самостоятельности педагогами и учащимися средней школы

Развитию самостоятельности при построении личных профессиональных перспектив могут способствовать активные методы, ставшие основой построения нашей экспериментальной программы. Целью проведенного эмпирического исследования было: выяснить, действительно ли активные методы в профориентационной работе психолога повышают самостоятельность школьников. Под активными методами мы понимаем систему методов, предполагающую акцент на процессуальной субъект-субъектной совместной смысловой модели построения взаимодействия. Истоки использования таких методов лежат в генетико-моделирующем методе Л. С. Выготского, получившем широкое развитие как формирующий эксперимент. Его идея заключается в том, что исследователь не занимает позицию стороннего наблюдателя, а активно включается в совместную деятельность, проявляя свою субъектность, или, по другому говоря, – человечность. Призыв «не вмешиваться» – утопичен: «вмешательство» другого (других) является непреложным условием самого развития. И, как заметил философ Ф. Т. Михайлов: «главный формирующий эксперимент над людьми ставят не психологи, а сама История, наделившая человека душой, разумом, чувствами, волей...» [цит. по: 7].

Наше исследование проводилось в 2004–2007 гг. в шести московских школах на 12 подростковых группах (10 класс, 15–16 лет) по 10–30 человек, всего в эксперименте приняли участие 174 человека.

Гипотеза нашей работы заключалась в следующем: программа, включающая активизирующие методики, способствует повышению самостоятельности при планировании профессиональных перспектив.

Целью исследования являлось выявление психолого-педагогических условий повышения у подростков уровня самостоя-

тельности при планировании личных профессиональных перспектив.

12 групп испытуемых были разделены на три уравненные между собой по основным демографическим и педагогическим показателям подгруппы: две экспериментальных и одну контрольную.

В первой экспериментальной группе мы использовали программу, включающую активные методы. Здесь основу составили методики Н. С. Пряжникова.

Во второй группе мы использовали традиционные средства: ДДО (Е. А. Климов), «Карта интересов», методика Голланда, «Геометрический рисунок человека».

В третьей группе мы вообще не проводили никаких профориентационных мероприятий, а только использовали начальный и итоговый диагностический срез.

Перед нами стояла задача создания системы уровней самостоятельности подростков при планировании ими личных профессиональных перспектив, которую мы могли бы использовать для оценки данного качества. Создавая нашу таблицу, мы исходили из следующего тезиса: самостоятельность – это конкретное деятельное проявление автономии [11]. Основываясь на материалах работы Д. А. Леонтьева и Е. Р. Калитевской по становлению личностной автономии в подростковом возрасте [8], мы пришли к выводу, что в основе самостоятельности можно выделить те же факторы, которые отмечены авторами. Активность и осознанность в основе автономии при профессиональном самоопределении позволяют выделить три уровня самостоятельности выбора профессионального пути (таблица).

Соответственно предполагается три уровня самостоятельности:

- 1) высокий (активный и осознанный выбор);
- 2) средний (выбор либо неактивен, либо не осознан);

Факторы самостоятельности, образующие три ее уровня

	Осознанность	Неосознанность
Активный	1	2
Пассивный	2	3

3) низкий (выбор не осознан и пассивен).

Диагностический срез проводился во всех трех группах до и после проведения программы и включал набор из трех методик:

1) анкета оптанта, где за основу был взят «Опросник по схеме построения ЛПП» [16];

2) задачи-ситуации, созданные на основе основных факторов построения профессиональной перспективы («восмиугольник», см: [9]), где участникам предлагается оценить самостоятельность героев;

3) методика «субъектно-рефлексивный анализ» А. К. Осницкого [15].

В нашем исследовании предполагается следующее использование приведенной выше таблицы факторов.

1. Показатель активности субъекта может быть выведен из соотношения анкеты и задачника (степень подробности ответов на открытые вопросы о себе по сравнению с вопросами задачника).

2. Вовлеченность учащегося определяется количеством пропущенных в анкете ответов.

3. Степень осознанности определяется подробностью объяснений. На нашем материале – это знание и умение использовать основные факторы личной профессиональной перспективы по Климову («восмиугольник»), умение аргументировать свое мнение.

Предварительная обработка данных обозначенным способом позволяет говорить о ряде тенденций нашего исследования.

1. В первой экспериментальной группе мы выявили, во-первых, меньшее количество пропусков, нерешенных задач-ситуаций более чем на 90 % задач дан какой-либо ответ (во второй группе этот показатель не превышает 70 %). Во-вторых, заметно, что участники первой группы с явно большим желанием посещали занятия, в отличие от второй группы, где старшеклассники ходили на занятия, скорее, с чувством необходимости (по их собственному признанию). Все это может говорить о более высокой включенности и, соответственно, активности участников первой группы.

2. Также нам удалось выявить в результатах первой группы совпадение анкетных данных и данных, полученных в результате проведения «Субъектно-рефлексивного анализа» почти в 20 % случаев, во второй группе этот показатель не превышает 10 %.

3. В итоговых анкетах первой экспериментальной группы мы чаще, чем в двух других группах, встречались с продуманной позицией автора, было видно его отношение к исследуемому предмету, что может свидетельствовать о более высокой осознанности.

Полученные данные должны пройти дальнейшую, более серьезную обработку: планируется проведение контент-анализа, экспертной оценки, а также подтверждение методикой на личностную автономию, имеющей количественный показатель [6], однако есть основания считать, что намеченная тенденция сохранится при более детальном исследовании.

Таким образом, наше исследование в целом подтверждает гипотезу, что превращение методов профориентации из осуществляемых психологом тестов в активные методы диалогической работы с подростками повышает их самостоятельность по отношению к выбору профессионального пути.

К преимуществам использования активных методов также можно отнести тот факт, что они позволяют развиваться (и профессионально и личностно) также и самому психологу-практику, что мы неоднократно испытали на себе. Проанализировав полученный опыт проведения различных форм профориентационных мероприятий, мы убедились также в следующем: развитие и формирование самостоятельности в любой деятельности возможно только через постепенную передачу ответственности за принятие решений, и соот-

ветственно добровольное принятие этой ответственности. К этому же выводу приходил, в частности, и выдающийся педагог А. С. Макаренко [12].

В этом смысле большим потенциалом, на наш взгляд, обладают внеурочные (не обязательные для посещения) занятия психолога с подростками (по типу «психологического клуба»). В такой форме ненавязчиво, «без чинов» могут обсуждаться серьезные вопросы, касающиеся путей решения тех или иных жизненных задач, к которым относится выбор профессионального пути. Рефлексивное обсуждение и в других внеучебных формах может способствовать развитию самостоятельности подростка, находящегося в трудной, непредсказуемой и малоконтролируемой им ситуации профессионального самоопределения. При этом эффект от таких занятий может быть неопределенно отсроченный.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев, 1991.
2. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. М., 1995.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1996.
4. Давыдов В. В. Теория учебной деятельности. М., 1996.
5. Даль В. И. Толковый словарь. М., 1989.
6. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: дисс. канд. психол. наук. М., 2005.
7. Кудрявцев В. Т., Запорожец А. В. Горизонты постижения детства. <http://www.tovivich.ru>.
8. Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3.

9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Р/на-Дону, 1996.
10. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001.
11. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М., 1997.
12. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М., 1976.
13. Морсанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М., 2001.
14. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Роспедагентство, 1996.
15. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. М., 1996.
16. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения, М.; Воронеж, 2002.
17. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М., 1935–1940.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INDEPENDENCE IN COMPREHENSIVE SCHOOL WHILE BUILDING PERSONAL PROFESSIONAL PERSPECTIVES

Kuznetsov K.G.,

Graduate Student, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, MSUPE

The article is dedicated to the study of high school students' professional self-determination peculiarities. The objective is to describe its structure, to determine the professional guidance that is needed and what a school psychologist can do in such situation. The article presents definitions of the term 'independence' found in psychological and pedagogical literature as well as the author's definition. A table of factors forming a system of independence levels is given along with description of its potential usage. The article presents preliminary analysis of empirical research data of active methods in professional orientation influence independence development.

Keywords: independence, professional self-determination, career guidance, life goal, active methods, comprehensive school.

References

1. Amonshvili Sh. A. Psihologicheskie osnovy pedagogiki sotrudnichestva. Kiev, 1991.
2. Benvenist E. Slovar' indoevropskikh social'nyh terminov. M., 1995.
3. Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1996.
4. Davydov V. V. Teoriya uchebnoi deyatel'nosti. M., 1996.
5. Dal' V. I. Tolkoviy slovar'. M.: Russkii yazyk, 1989.
6. Dergacheva O. E. Lichnostnaya avtonomiya kak predmet psihologicheskogo issledovaniya: diss. kand. psihol. nauk. M., 2005.
7. Kudryavcev V. T., Zaporozhec A. V. Gorizonty postizheniya detstva. <http://www.tovievich.ru>.
8. Kaliteevskaya E. R., Leont'ev D. A. Puti stanovleniya samodeterminatsii lichnosti v podrostkovom vozraste // Voprosy psihologii. 2006. № 3.
9. Klimov E. A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996.
10. Leont'ev A. A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshei i pedagogicheskoi psihologii. M.-Voronezh: NPO Modek, 2001.
11. Leont'ev D. A. Ocherk psihologii lichnosti. M., 1997.
12. Makarenko A. S. Pedagogicheskaya poema. M., 1976.
13. Morsanova V. I. Individual'nyi stil' samoregulyatsii. M., 2001.
14. Obuhova L. F. Vozrastnaya psihologiya. M., 1996.
15. Osnickii A. K. Psihologiya samostoyatel'nosti. M., 1996.
16. Pryazhnikov N. S. Metody aktivizatsii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya, M.; Voronezh, 2002.
17. Tolkoviy slovar' russkogo yazyka: V 4 t. / Pod red. D. N. Ushakova. .M., 1935-1940.