

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт математики, физики и информатики  
Выпускающая кафедра технологии и предпринимательства

Убиенных Кристина Владимировна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема «Исследование мотивационных оснований выбора и получения студентами педагогического университета образования по профилю технология как факторов профессионального самоопределения для послевузовской деятельности»

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Технология



ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Зав. кафедрой технологии  
и предпринимательства,  
к.т.н., доцент  
С. В. Бортновский  
« 09 » июня 2020

Руководитель  
к.п.н., доцент кафедры  
технологии и  
предпринимательства  
Е.А.Песковский

Дата защиты «03» июля 2020

08 июня 2020 г.

Оценка отлично

Красноярск 2020

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1. Концептуальные вопросы проблематики мотивационных оснований профессионального самоопределения студентов .....	
1.1. Теоретические аспекты исследования понятия мотивации, профессионального самоопределения и связанных с ними дефиниций .....	
1.2. Факторы профессионального самоопределения личности.....	
1.3. Актуальные вопросы профессиональной мотивации в контексте выбора педагогической профессии.....	
1.4. Вопросы мотивации выбора педагогического профиля «технология» в материалах современных научных исследований .....	29
Глава 2. Эмпирические исследования мотивационных оснований выбора и получения студентами педагогического образования по профилю «технология»	34
2.1. Вопросы выбора методик эмпирических исследований.....	34
2.2. Анализ и интерпретация результатов эмпирических исследований .....	36
2.3. Педагогические рекомендации по формированию комплекса образовательно-мотивационного сопровождения студентов.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	59

## ВВЕДЕНИЕ

Внешние условия окружающей нас действительности развиваются динамично и формируют в подрастающем поколении противоречивые взгляды на выбор будущего профессионального становления. Наряду с этим возрастает уровень ответственности личности за правильный выбор будущей профессии. Профессиональная сфера деятельности, особенно выбор профессии в современных условиях, вызывает большие трудности у современной молодежи.

Осуществляя выбор будущей профессиональной деятельности, выпускник школы руководствуется определёнными мотивами, поэтому в настоящее время актуальным является изучение мотивационных факторов выбора профессии при поступлении в высшее учебное заведение.

В методологических исследованиях отечественных и зарубежных авторов (Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, А.В. Петровский, Дж. Голланд) отмечается доминанта в выборе профессии мотивационного компонента, сформированность которого является показателем возрастной зрелости личности.

Профессиональное самоопределение – важный этап в жизни любого человека, от чего в основном и зависит профессиональное благополучие в будущем. Определение и изучение мотивационных факторов выбора профессии, на наш взгляд, и служит отправной точкой в рассмотрении проблемы профессионального самоопределения выпускников вузов.

Мотивация профессионального самоопределения складывается из комплекса мотивационных факторов, побуждающих к профессиональному выбору и превращающих профессиональную деятельность человека в целостную систему самореализации и отношений к результатам своего труда.

В современных исследованиях комплекс мотивов выбора профессии (профессиогенез) связан не только с внутренними и внешними критериями, но и с качественным содержанием отношений человека с окружающими миром и самим собой (Е.А. Климов, Л.Н. Коган, В.Э. Чудновский).

Профессиональное самоопределение мы рассматривали как процесс и результат принятия решения о трудоустройстве после окончания вуза (А.В. Карлов, Т.В. Корнилова, Р. Армстронг, Г. Келли, Ю. Козелецкий, Э. Науман и др.).

Анализ отечественной и зарубежной литературы раскрывает многообразие научных подходов к изучению проблемы профессионального самоопределения выпускников вуза. В отечественных исследованиях вопрос профессионального самоопределения рассматривали такие ученые как Л.П. Бурцева, Г.А. Герцог, Л.И. Кобышева, Д.И. Ляхов, Н.А. Пахтусова, М.Г. Угарова, Т.М. Харламова и др.

Результаты изучения мотивационного фактора профессионального самоопределения выпускников-педагогов важны в условиях модернизации современного педагогического образования, т.к. профильное трудоустройство выпускников – один из важных показателей результативности деятельности вузов.

**Объект исследования:** мотивационные факторы профессионального самоопределения студентов.

**Предмет исследования:** мотивационные основания выбора и получения студентами педагогического университета образования по профилю «технология».

**Цель исследования:** выявление мотивационных оснований выбора и получения современными студентами педагогического образования по профилю «технология» как факторов влияния на профессиональное самоопределение для послевузовской деятельности.

**Задачи исследования.**

1. Проанализировать научные источники по разным теоретическим и эмпирическим аспектам проблематики исследования.
2. Изучить имеющиеся научные подходы, модели и методы исследования мотивационных факторов получения высшего образования и профессионального самоопределения студентов.

3. Разработать и провести социологические исследования по выявлению мотивов поступления и их эволюции в ходе обучения у студентов педагогического университета по профилю «технология».
4. Проанализировать полученные исследовательские данные в контексте профессионального самоопределения студентов для послевузовской деятельности.
5. Подготовить определенные рекомендации научно-педагогическим специалистам вуза по учету мотивационных факторов обучения студентов для повышения эффективности влияния вузовских педагогических процессов на уровень учебно-профессиональной мотивации обучающихся, получение ими качественного профессионального образования и повышение вероятности их осознанного прихода в профессию после окончания вуза.

#### **Методологические основы и методы исследования.**

Теоретико-методологическую основу исследования составляют системный подход к исследованию профессионального самоопределения (А.В.Карпов, Б.Ф.Ломов, В.Д.Шадриков); современные концепции и положения теории профессионального самоопределения личности (М.Р. Гинзбург, Е. А. Климов, Т. А. Костюкова, Н.С. Пряжников, Н.Ф. Родичев, Н.Н. Чистяков, С.Н. Чистякова, Т.И. Шалавина и др.); положения мотивационных факторов выбора профессии (Н.Г. Алексеев, О.С. Гребенок, В.С. Ильин, А.Е. Климов, А.С. Кулыгина, Е.М. Павлютенков, С.Н. Пряжников).

Использовавшиеся методы исследования:

– теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, индукция, дедукция.

– эмпирические: метод опроса, анкетирование, тестирование. Применялись методики диагностики:

1. Методика «Мотивы выбора педагогической профессии»

Т. Н. Сильченкова

2. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной

3. Методика «Изучение факторов привлекательности профессии» В. А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реана).

4. Анкетирование для определения мотивов выбора профиля «технология» и послевузовского самоопределения студентов.

– методы количественной и качественной обработки данных.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников.

## **Глава 1. Концептуальные вопросы проблематики мотивационных оснований профессионального самоопределения студентов**

### **1.1. Теоретические аспекты исследования понятия мотивации, профессионального самоопределения и связанных с ними дефиниций**

Проблема профессионального самоопределения – одна из важнейших в жизни человека. Профессиональное самоопределение, являясь способом самоактуализации личности в сфере профессиональной деятельности, важнейшей линией ее жизненного и личностного самоопределения, вызывает большой интерес исследователей.

Отечественные психология и педагогика располагают большим опытом в области теории профессионального самоопределения. Это работы, изучающие профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте (Л.И. Божович, А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, И.С. Кон, А.К. Осницкий, А.А. Реан; Б.А. Федоришин, Д.И. Фельдштейн и др.), работы по изучению формирования профпригодности, проблеме профотбора и профконсультирования (В.А. Бодров, Л.А. Головей, К.М. Гуревич, Л.А. Йовайша, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.), работы по исследованию профессионального развития и профессиональной типологии личности (Е.М. Борисова, Л.М. Митина, А.А. Реан; Е.С. Романова, и др.). С отечественными исследованиями профессионального самоопределения перекликаются отдельные работы зарубежных специалистов в области профессионального развития (Е. Гинзберг, Дж. Гилфорд, Г. Холланд и др.).

В психологические исследования профессионального самоопределения часто привносятся элементы социологического подхода, поэтому разведем их. С точки зрения социологического подхода самоопределение рассматривается по отношению к поколению в целом и характеризует его вхождение в определенные социальные структуры и сферы жизни и его стабилизацию в этих социальных структурах и сферах. Виды самоопределения: профессиональное, личностное,

семейное и т.д. соответствуют видам этих структур и сферам жизни. Критериями самоопределения являются включения в те или иные сферы жизни, а жизненные события, такие, как поступление в высшее учебное заведение, поступление на работу, вступление в брак и т.д., которые фиксируют эти включения и с социологической точки зрения, являются этапами самоопределения (М.Р. Гинзбург) [5].

Психологический подход обращает основное внимание на процесс самоопределения, на психологические механизмы процесса самоопределения, которые обуславливают вхождение в социальные структуры и сферы жизни и формируют определенное состояние самоопределения личности.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на давний и не проходящий интерес к проблеме профессионального самоопределения, до сих пор не существует единства мнения в определении психологического содержания профессионального самоопределения, в определении закономерностей этого процесса. Нет четкого понятия "профессиональное самоопределение".

Наряду с понятием "профессиональное самоопределение", существует ряд родственных понятий: "профессиональное становление", "профессиональное развитие", "идентификация", "самореализация в профессии" и др., которые характеризуют процесс вхождения, овладения профессией и охватывают весь профессиональный путь человека. Профессиональное становление представляет собой процесс, включающий определенные этапы, стадии, каждая из которых характеризуется специфическими психофизиологическими и социально-психологическими особенностями, которые обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности. Главной чертой понятия профессионального становления является нечто, что уже возникло, но еще не приобрело завершеного вида, формы.

В связи с проблемой индивидуального профессионального выбора следует рассмотреть и некоторые вопросы профессионального самоопределения.



Выбор профессии рассматривается как один из этапов профессионального самоопределения, как показатель того, что профессиональное самоопределение переходит в иную фазу своего развития

Профессиональное самоопределение рассматривается как составляющая жизненного самоопределения личности, в целом, и как составляющая профессионального становления, в частности. Основанием профессионального самоопределения является личностное самоопределение как непрерывная деятельность по созиданию личностной и профессиональной позиции. В работах Л.И. Божович, И.С. Кона личностное самоопределение выступает как психологическое явление, возникающее на границе старшего подросткового и младшего юношеского возраста и характеризующееся потребностью в личностном самоопределении (потребностью в формировании смысловой системы, включающей представления о себе и о мире); личностным самоопределением, ориентированным на будущее, связанным с выбором профессии, не сводящимся только к нему. [2, 17]

Профессиональное самоопределение, по И.С. Кону, – многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения. Во-первых, как серию задач, которые ставит общество перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определённого периода времени. Во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда – с другой. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. [17]

Рассматривая этот процесс с различных сторон, И.С. Кон видит его, во-первых, как ряд задач, которые ставятся обществом перед личностью и которые необходимо решить в течение определенного отрезка времени. Далее, этот процесс понимается как принятие решений, возникающих в результате выработки личностью оптимального соотношения своих интересов, склонностей

и т.п. с потребностью общества в кадрах. И, в-третьих, И.С. Кон понимает профессиональное самоопределение как формирование индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. Эти три подхода относятся автором, соответственно, к социологическому, социально-психологическому и дифференциально-психологическому аспектам [17].

Он также рассматривает последовательные этапы профессионального самоопределения, выделяемые им с точки зрения возрастной психологии: детская игра, фантазия о профессии (подростковый возраст), предварительный выбор профессии (подростковый и юношеский возраст), практическое принятие решения о выборе профессии. На последнем этапе профессиональное самоопределение, согласно И.С. Кону, завершается [17].

Согласно Е.А. Климову, профессиональное самоопределение – это одно из важных проявлений социальной активности субъекта деятельности. Подчёркивая социально-психологический аспект профессионального самоопределения и выделяя его возрастные стадии, отмечается длительность протекания данного процесса [15].

Исследования Е.М. Борисовой включают в себя глубокий анализ процесса профессионального самоопределения (его содержания и составляющих) и уточнение понятия психологической готовности к профессиональному самоопределению. Устойчивым образованием с определённой структурой называется психологическая готовность к профессиональному самоопределению. Структура насчитывает 5 основных компонентов, среди которых [3]:

- положительное отношение к трудовой деятельности;
- потребность в осуществлении профессионального самоопределения с учётом своих возможностей;
- умение использовать знания о себе в целях профессионального самоопределения;
- сформированность необходимых для выбора профессии знаний и умений;
- адекватная самооценка профессионально значимых качеств личности.

Под профессиональным самоопределением, отмечает Е.М. Борисова, понимается «процесс развития личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей. Этот процесс не может быть ограничен лишь каким-то одним этапом, он занимает весь период активной трудовой деятельности. Данный процесс включает в себя 6 основных этапов: выбор профессии, профессиональное обучение, овладение профессиональным мастерством, самореализация в профессии, творческий вклад в развитие самой деятельности, передачу профессионального опыта другим людям [3].

В исследованиях профессионального самоопределения Е.М. Борисова дифференцирует 4 направления [3]:

1) самое разработанное в отечественной психологии – изучение психологической готовности к профессиональному самоопределению в подростковом и юношеском возрасте, основ профессионального обучения и начального профессионального самоопределения (С.С. Гришпун, Е.А. Климов, Н.И. Крылов, А.К. Осницкий, Д.И. Фельдштейн и др.);

2) изучение формирования профпригодности, проблемы профотбора, профессиональных способностей и условий их формирования (В.А. Бодров, К.М. Гуревич, Д.Н. Завалишина, В.П. Зинченко, В.Д. Шадриков и др.);

3) изучение отдельных аспектов личности, формирующихся в процессе профессионального становления (ценностные ориентации, мотивация, интересы и т.д.) с разведением формирования личности и профпригодности, с отсутствием динамического аспекта формирования личностных особенностей (А.Г. Здравомыслов, В.Б. Ольшанский, В.А. Ядов и др.);

4) исследования профессионального развития и профессиональной типологии личности (от требований профессии к свойствам личности и наоборот) с преподнесением различных моделей формирования личности профессионала (М.Я. Басов, А.Ф. Лазурский, Е.С. Романова, Э.С. Чугунова, и др.).

О непрерывности процесса профессионального самоопределения говорят Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцева, подчёркивая незаконченность профессионального

самоопределения выбором профессии и его осуществление на протяжении всей жизни [15, 18].

В концепции Т.В. Кудрявцева профессиональное самоопределение рассматривается как неотъемлемый и существенный компонент профессионального становления личности. В свою очередь, профессиональное становление понимается им как длительный процесс профессионального развития личности, имеющий свои этапы. Эти этапы иногда в литературе рассматриваются и как этапы профессионального самоопределения [18].

Итак, автором выделяются следующие 4 этапа профессионального становления (самоопределения) [18]:

– возникновение и формирование профессиональных намерения под влиянием общего развития и первоначальной ориентировки в различных сферах труда;

– профессиональное обучение как этап целенаправленной подготовки к избранной профессиональной деятельности в ходе систематического обучения;

– профессиональная адаптация – этап «вхождения в профессию», характеризующийся активным освоением профессии и нахождением своего места в системе производственного коллектива;

– полная или частичная реализация личности в самостоятельном труде.

Профессиональное самоопределение, согласно Т.В. Кудрявцеву, возникает на втором этапе профессионального становления и является психологическим критерием этого этапа. Содержание профессионального самоопределения автор видит в формировании у личности отношения к себе как к субъекту избранной деятельности [18].

Таким образом, анализ конкретных психолого-педагогических исследования профессионального самоопределения показал, что в большинстве из них оно рассматривается как длительный и многосторонний процесс, как существенная сторона общего развития личности (Т.В. Кудрявцев, Е.А. Климов, И.М. Кондаков и др.). При этом одни авторы считают, что профессиональное самоопределение завершается выбором профессии (Ю.П. Вавилов,

И.В. Кузнецова, А.В. Карпов, И.С. Кон и др.), и, соответственно, изучают его в определенных возрастных рамках (от этапов, предшествующих выбору профессии, до самого акта выбора). Другие исследователи (Т.В. Кудрявцев, К.А. Климов, И.М. Кондаков и др.) отмечают, что профессиональное самоопределение не сводится к однократному выбору профессии и не завершается ее выбором, поскольку вопрос о выборе профессии может возникать в течение всей трудовой жизни.

Отдельными авторами (А.В. Карпов, И.В. Кузнецова) развивается взгляд на выбор профессии с позиций теории принятия решения. Основным содержанием выбора профессии в русле этой теории являются процессы подготовки и принятия решения на мотивационно-личностном уровне структуры личности. Принятие решения о выборе профессии рассматривается этими авторами как системный процесс, включенный в контекст более общей системы – жизненного самоопределения, с одной стороны, и освоения деятельности (т.е. формирования психологической системы деятельности) – с другой. Решение принимает личность – субъект выбора в специфической ситуации с высокой неопределенностью - на основе становления, осознания, соотнесения и согласования компонентов ситуации выбора в процессе осуществления различных видов деятельности (жизнедеятельности). Это продуктивный, творческий процесс, завершающийся формированием целей, путей и способов овладения профессией.

Итак, проведенный нами анализ современного состояния проблемы профессионального самоопределения в отечественной литературе показал, что исследователями разрабатываются различные аспекты этой проблемы. Рассматриваются вопросы содержания профессионального самоопределения, его этапов, динамики, влияния различных факторов на этот процесс. Несмотря на различие взглядов исследователей на сущность профессионального самоопределения, в большинстве работ оно рассматривается как длительный и многосторонний процесс, не завершающийся актом профессионального выбора.

В этом процессе индивид выступает как активный, деятельный субъект выбора профессии.

Выбирая профессию, человек в значительной степени выбирает жизненный путь и стиль жизни. Выбор профессии определяет и место жительства, и уровень материального благосостояния, и степень свободы для творчества. От успешности карьеры зависит уровень удовлетворенности жизнью в целом [31].

Таким образом, во-первых, профессиональное самоопределение является составной частью личностного самоопределения, во-вторых, профессиональное и личностное самоопределение неразрывно связаны и взаимодействуют друг с другом. В настоящее время выделяют два основных подхода к проблеме профессионального самоопределения. С позиции первого под профессиональным самоопределением подразумевается выбор профессии. При этом круг исследовательских задач ограничивается возрастными границами (от этапов, предшествующих выбору, до самого акта выбора). С позиции второго подхода, которого придерживается большинство исследователей, под профессиональным самоопределением понимается одна из форм самоопределения личности в целом.

Профессиональное самоопределение современных взрослых осуществляется в условиях негарантированной занятости, когда профессиональный выбор обладателей дипломов о высшем образовании может быть не связан с освоенной профессией, а также увеличивается ответственность субъекта, принимающего решение, за свой профессиональный путь. Профессиональное самоопределение взрослых, окончивших вуз, мы понимаем как профессиональный выбор, который может быть охарактеризован через анализ решения прогностической задачи. Этот процесс предполагает анализ оснований выбора, поиск и определение альтернатив, оценку их последствий, собственно выбор, планирование действий по его реализации [20].

Собственно выбор – финальный элемент процесса, выражающийся в обосновании наиболее предпочтительной альтернативы на основе оценки ее последствий для жизненного пути.

## 1.2. Факторы профессионального самоопределения личности

Профессиональное самоопределение и развитие человека неотделимо от процессов интеграции в социум, включения в различные взаимодействия с окружающей средой, параметры которой (состав семьи, образование родителей, уровень и профиль школьного учреждения, внешкольные занятия и увлечения и т.д.) образуют факторы внешних влияний на жизненное и профессиональное самоопределение личности.

Изучение факторов, влияющих на профессиональное самоопределение встречается в работах классиков зарубежной социологии Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, у российских социологов Е.Ю. Бикметова, В.В. Гаврилюк, Г.Е. Зборовского, Ф.Г. Зиятдинова, Г.Б. Кораблева, Т.Н. Кухтевича, Л.Н. Курбатовой, В.Я. Нечаева, М.Н. Руткевича, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппова выявляются сущность, признаки, особенности становления и функционирования института образования [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) среднего общего образования говорится о том, что учащиеся к моменту окончания школы должны хорошо ориентироваться в мире профессии: быть подготовленными к самостоятельному, осознанному выбору профессии; понимать значение той или иной профессии для общества; быть готовыми развивать и совершенствовать свои способности в течение всей жизни.

Однако, профессиональное самоопределение – это очень сложный и неоднозначный процесс. Старшекласснику необходимо хорошо ориентироваться в различных профессиях, а также, прежде чем сделать определенный выбор, нужно адекватно оценить свои возможности, интересы и способности, что довольно-таки непросто. Ведь на процесс профессионального самоопределения оказывают влияние множество разнообразных факторов, которые старшеклассник должен учитывать при выборе профессии.

Системная детерминация профессионального выбора предполагает взаимодействие социальных факторов и психологических. Соотношение между

ними в выборе профессии колеблется от полного совпадения и до полного рассогласования. Проблема роли психологических факторов в профессиональном выборе не является новой. Однако актуальность ее сохраняется, несмотря на длительность изучения.

К исследовательским достижениям можно отнести теоретически и экспериментально обоснованный перечень психологических факторов выбора профессии.

В этот перечень входит ряд интегральных факторов, в частности: интеллект, интересы, способности, направленность личности, субъективный образ выбранной профессии, мотивационно-потребностная сфера, образ себя в профессии, психофизиологические особенности и т.п.

В разных исследованиях иерархия мотивов профессионального выбора несколько меняется, но все они, по мнению Е.М. Борисовой, группируются вокруг трех главных: связанных с содержанием труда, овладением мастерством; с потребностями общения, оценки престижа; с материальными потребностями [3].

В исследовании Л.А. Головей была выявлена роль познавательных интересов в адекватном профессиональном выборе подростков [6].

Рассматривая факторы профессионального выбора, необходимо учитывать, что старшеклассники в этом процессе могут проявить свою субъектность в смысле самостоятельной реализации своих профессиональных предпочтений. Как показали исследования А.А. Азбель, Л.В. Рыкман, Л.В. Макеевой, А.В. Сперанской, выбирая профессию, сам школьник ориентируется на три ряда факторов.

Первый ряд включает в себя личные интересы, склонности. Нередко это не узко индивидуалистические интересы, а общественно значимые, которые могут доминировать. Сюда же входят: удовлетворение материальных и духовных потребностей; общественная оценка профессии, ее престиж; содержание деятельности; условия, в которых она протекает; возможности квалифицированного роста и продвижения; профессиональная среда со специфическими формами общения и др.



Второй ряд связан с пониманием школьником того, «где я нужен», пониманием места выбираемой профессии в структуре общества, необходимости в кадрах, ощущаемых определенными регионами страны, знаниями о мире профессий. Если первый ряд формируется под влиянием определенных воспитательных воздействий, то второй отражает, главным образом, уровень ознакомления с потребностями общества в рабочих руках и самими профессиями.

Третий ряд факторов связан со знаниями о своих способностях, возможностях, индивидуально-психологических особенностях, что во многом определяется культурой психологических знаний.

Точка зрения исследователей и школьников позволяет считать, что профессиональный выбор, в конечном счете, демонстрирует, насколько успешно взаимодействует сам школьник, семья, школа и общественная среда.

Например, Е.А. Климов, считал, что процесс самоопределения складывается из восьми основных факторов. Им была разработана модель – «Восемь углов выбора профессии», куда входят такие условия выбора профессии как: мнение родителей; мнение сверстников; мнение школьных педагогов; личные профессиональные планы; наличие способностей; уровень общественного признания; знания о существующих профессиях; наличие склонностей и интересов [15].

Е.Ю. Пряжникова, изучая профессиональное самоопределение личности, также выделяет несколько факторов, определяющих выбор профессии: элитарные ориентации – стремление стать лучше, самосовершенствоваться; средства массовой информации (СМИ); социально-экономические условия [31].

Н.С. Пряжниковым была предложена еще одна модель профессионального самоопределения, которая включает следующие критерии: ориентирование в социально-экономической ситуации; определение профессиональных целей и перспектив; поиск информации о той или иной профессии; представление о своих способностях; наличие нескольких вариантов в выборе будущей профессии; реализация профессиональных планов [30].

Большую роль в профессиональном самоопределении также играет правильно сформированная мотивационная сфера старшеклассников.

Мотивация – это осознаваемые и неосознаваемые факторы, побуждающие человека совершать определенные действия, осознавая их направленность и цели. Именно мотивы подталкивают человека к определению своей профессии, к определению своего места в социуме.

А.И. Зеличенко и А.Г. Шмелев в своих работах выделяют внутренние и внешние мотивационные факторы выбора профессии. К внешним факторам они относят: фактор давления, фактор притяжения – отталкивания, фактор инерции. К внутренним факторам относятся: собственные мотивы выбора профессии, условия труда и возможность профессиональной реализации [35].

Другой исследователь – Е.М. Павлютенков, в свою очередь, выделил девять мотивов выбора профессии: социальные, моральные, этические, познавательные, творческие, материальные, престижные, утилитарные и мотивы содержания труда [25].

Достаточно большое количество старшеклассников, сдав ЕГЭ по выбранным предметам и поступив в вуз, начинают осознавать, что эта специальность им не подходит, не соответствует их интересам и способностям. Это в дальнейшем влечет за собой не просто разочарование, а деформацию личности, что приводит к ограничению возможности реализовать себя.

Период получения профессионального образования бакалавра становится временем активного профессионального самоопределения личности, на необходимость которого указывают многие исследователи (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). Именно профессиональное самоопределение позволяет молодому человеку мобильность и готовность к непрерывному самообразованию, способность адаптироваться к быстро меняющейся ситуации в социальной среде и решать новые профессиональные задачи. Однако в системе высшего образования целенаправленное создание условий для профессионального самоопределения осуществляется в основном при поступлении и на момент трудоустройства.

Поэтому сегодня молодые специалисты нередко выходят на рынок труда с обширным набором профессиональных знаний, но с недостаточно сформированной системой профессиональных предпочтений, без какой-либо чёткой концепции профессионального будущего.

В процессе обучения в вузе у студентов происходит согласование своих желаний, возможностей, ориентации с условиями и требованиями общества. Профессиональная подготовка в вузе определяет аспект профессионального самоопределения студентов – планирование своей будущей профессиональной карьеры. Важно создавать условия в процессе обучения в вузе, способствующие непрерывному личностному росту каждого студента, формированию профессиональных компетенций и личностных качеств востребованных рынком труда.

Поскольку профессиональное самоопределение выступает как процесс постоянной активности по проектированию и реальному построению своего профессионального пути, отсюда важно помочь, оценить, исправить или подтвердить сделанный выбор профессии и учебного заведения, раскрыть потенциал личности, а для этого необходимо создать условия для развития и проявления личностного потенциала через стимулирование его активности и самостоятельности. Для этого важно сформировать у учащихся надпрофессиональные и профессиональные компетентности, обеспечивающие успешное трудоустройство. Фундаментальным ядром в процессе подготовки компетентной личности выступают компетенции, которые определяют принятие личностью самостоятельных профессионально важных решений, тем самым, выступая основой их профессионального самоопределения.

Г.С. Гарбушка отмечает, что педагогическая практика является фактором профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей. Её цель и назначение – приобретение студентами опыта педагогической деятельности, становление профессиональной направленности личности и развитие устойчивого интереса к выбранной профессии. Практика обеспечивает преемственность и последовательность в изучении теоретического и

практического материала, предусматривает комплексный подход к предмету изучения и плавное вхождение и погружение в профессию [4].

По мнению Л.В. Загрековой, педагогическая практика способствует профессиональному самоопределению личности студента как субъекта профессиональной деятельности. Практика способствует обогащению и закреплению знаний студентов, формированию их педагогических умений и навыков, профессионально-значимых качеств [10].

В качестве необходимого атрибута динамического процесса профессионального самоопределения личности исследователи определяют кризисные явления. Проблеме кризисов на всех уровнях профессиональной деятельности посвящены труды Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Н.С. Пряжникова, Э.Э. Сыманюк и других. Кризисы профессионального самоопределения – это «непродолжительные по времени (до года) периоды кардинальной перестройки профессионального сознания и структуры субъекта деятельности, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития» [11, 15].

На этапе вузовского обучения в качестве основных кризисов профессионального самоопределения Э.Ф. Зеер выделяет кризис учебно-профессиональных ориентаций, кризис выбора профессии, кризис профессиональных ожиданий и ненормативный кризис. Ненормативные кризисы могут возникнуть в течение всей жизни индивида в результате неблагоприятных жизненных обстоятельств и способны нарушить линию его профессионального развития [11].

Профессиональное самоопределение предполагает выработку собственной позиции в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. Чтобы определиться в проблемно-ориентационной ситуации, личности нужно соотнести свои потребности, позиции, интересы, мечты с собственными возможностями. Возможности, в свою очередь, необходимо соотнести с требованиями профессионального учебного заведения, профессии, специальности, конкретной трудовой функции.

Нередко согласование всех этих позиций затруднено. Если иметь в виду еще и социально-экономические факторы, позиции родственников, то становится очевидным, что профессиональное самоопределение, как правило, означает конфликт. Поскольку речь идет о самоопределении, то этот конфликт имеет внутриличностный характер. Его разрешение осуществляется путем ревизии и коррекции профессиональных устремлений, и конечно, внутриличностный конфликт может разрешаться продуктивно и деструктивно.

Сторонами внутриличностного конфликта самоопределения являются различные составляющие структуры личности. Можно выделить конфликты, обусловленные следующими факторами:

Рассогласованием составляющих направленности: противоречиями между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста, успеха и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуважением, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

Несовпадением характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности, порождающим внутриличностные конфликты между осознанной необходимостью в повышении квалификации и недостаточной профессиональной активностью, между неудовлетворенностью содержанием труда и нежеланием сменить профессию, между отсутствием перспектив карьеры и уровнем профессиональной компетентности и др.;

Противоречием между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

Несовпадением представления о своих профессиональных достоинствах и реальных профессиональных возможностей: противоречиями между «Я-возможным» и «Я-реальным», между «Я-идеальным» и «Я-деформированным». Важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия

самому себе. Этот мотив связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость «Я-образов»;

Противоречиями между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленными возрастом, полом, этнической принадлежностью, внешностью; между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью; между потребностью в продолжении профессиональной карьеры и вынужденным уходом на пенсию и др.

Первая группа противоречий характерна для лиц, находящихся на стадии оптации, вторая проявляется на стадиях профессиональной подготовки и профадаптации, третья и четвертая — на стадиях профессионализации и мастерства, пятая группа порождает конфликты на завершающей стадии профессионального становления [15].

Каждый из этих кризисов отличается своеобразием профессиональной ситуации развития и индивидуально окрашенными способами выполнения ведущей деятельности. Решающее значение в возникновении кризисов на первых стадиях профессионального становления имеют объективные факторы: смена ведущей деятельности, кардинальное изменение социальной ситуации. На последующих стадиях играют субъективные факторы: изменение «Я-концепции», перестройка профессионального сознания, возрастание уровня притязаний и самооценки, проявление потребности в самоутверждении и самоосуществлении, т.е. личность сама становится инициатором кризисов профессионального развития. Продуктивное выполнение деятельности приводит к тому, что профессионализм личности перерастает саму деятельность.

### **1.3. Актуальные вопросы профессиональной мотивации в контексте выбора педагогической профессии**

Анализ материалов публикаций о психолого-педагогических исследованиях проблем осуществления профессионального выбора молодыми людьми дает

представление о наличии и весомости разных мотивов профессионального выбора. (Л.И. Божович, Е.М. Борисова, Л.А. Головей, Е.А. Климов и др.). Е.П. Ильин называет три группы мотивов, связанных с трудовой деятельностью человека – мотивы выбора профессии, мотивы выбора места работы и мотивы трудовой деятельности. Все три группы мотивов взаимосвязаны с мотивами обучения в период освоения профессии [12].

В связи с этим мотивационная направленность, выражающаяся в социальных установках и ценностных ориентациях, рассматривается как важнейший компонент базового становления личности. В зарубежной психологии также отсутствует единство в определении понятия «мотив».

Представители фрейдизма и бихевиоризма утверждают, что индивид стремится к уравниванию своего взаимодействия с чужой социальной средой (напряжение). Устранение этого напряжения, восстановление уравновешенного состояния является целью всего поведения человека [5].

Представители другого направления (А. Маслоу и Г. Олпорт) настаивают на модели непрерывного становления, развития и совершенствования личности. Поиск постоянного напряжения, для них, является характерной чертой личности. Именно это напряжение и движет поведением человека [1].

Немецкий психолог Х. Хенхаузен, занимавшийся проблемой мотивов и мотивацией под «мотивом» понимал потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление. Все эти термины, по его мнению, указывают на «меняющуюся» направленность действия на определенные направленные состояния, которые независимо от их неординарности всегда содержат в себе ценностный компонент, который субъект стремится достичь [37].

К. Левин, в качестве побудительной силы поведения рассматривал намерения, тем самым соотнося их с мотивами и мотивацией. По его взглядам действие по намерению предполагает устремление человека в будущее, его предположение, осмысленность принимаемого решения. В намерении, тем самым, наиболее выражено проявляется смысл предполагаемых действий и поступков, их произвольный характер [2].

Таким образом, в настоящее время нельзя признать существование единого понимания сущности мотива. Среди основных трактовок можно выделить: мотив как предмет внешнего мира (А.Н. Леонтьев), мотив как побуждение (В.И. Ковалёв, Х. Хенхаузен), мотив как устойчивое свойство личности (В.С. Мерлин), мотив как потребность (Л.И. Божович, Л.С. Рубинштейн, В.Д. Шадриков), мотив как намерение (К. Левин) [1].

Под профессиональной мотивацией, применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования, понимается совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих индивида к изучению будущей профессиональной деятельности. Эффективное развитие профессиональной образованности личности возможно только при высоком уровне формирования профессиональной мотивации, которая и является внутренним детерминантом развития профессионализма. В этом контексте под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов важных потребностей личности (получение высшего образования, профессионального формирования личности). Эти потребности удовлетворяются в процессе решения учебных задач и движут к изучению будущей профессиональной деятельности [4]. Продуктивность обучения во многом зависит от разумных представлений студента о том, что за профессию он выбрал и значимости ее для общества.

В структуру профессиональной мотивации учения В.И. Чирков относит внутренние и внешние мотивы субъектов учения. Мотив, сформированный под воздействием факторов, связанных с учебной деятельностью, является внутренним. Внутренняя мотивация (интринсивная) представляет собой конструкт, описывающий такой тип детерминации деятельности, когда иницирующие и регулирующие ее факторы происходят изнутри личности и внутри самой деятельности [33].

Внутренне мотивированная деятельность учения не имеет других поощрений, кроме самой активности, поэтому является самоцелью, а не служит средством для реализации другой цели. Она переживается субъектом



деятельности как состояние радости, удовольствия и удовлетворения от самого процесса учения.

К внутренним мотивам учения студентов в вузе мы относим широкие познавательные мотивы и мотивы самообразования. Они возникают в ходе самостоятельной познавательной деятельности, ориентированы на овладение новыми знаниями, непрерывную познавательную активность, инициативу, стремление к компетентности, самостоятельности, тем самым обеспечивают способность студентов преодолевать возникающие трудности в процессе обучения.

Мотив, сформированный под воздействием побудителей, непосредственно не связанных с учебной деятельностью является внешним. Внешняя мотивация (экстринсивная) представляет собой конструкт для описания причин проявления деятельности в тех ситуациях, когда факторы, которые ее образуют и регулируют, находятся вне субъекта деятельности и вне процесса деятельности [6, с. 117-118].

Мотив является внешним, если главной причиной деятельности учения становится получение чего-либо за пределами самого процесса учения. Внешние мотивы составляют мотивацию заданного и стихийного учения, основанную на действиях, которые студенту задали выполнить, а результатом являются исполнительские действия.

К внешним мотивам мы относим узкие учебно-познавательные мотивы, получение стипендии, диплома, подчинение требованиям преподавателя или родителей, получение похвалы, признания сокурсников.

Мотивационный компонент в структуре профессионального самоопределения педагога характеризуется системой доминирующих мотивов, выражающих осознанное отношение учителя к целям и ценностям педагогической деятельности, к собственной профессиональной и личностной самореализации:

– широкие социальные мотивы, выражающиеся в потребности средствами профессиональной деятельности выполнить социальный заказ, поставленный перед школой условиями современного общества;

- мотивы профессионального достижения, направленные на поиск новых путей, позволяющих наиболее эффективно разрешить актуальные проблемы учебно-воспитательного процесса и современной социокультурной ситуации;
- мотивы личного престижа, основанные на желании наиболее оптимально утвердить себя в профессиональной деятельности;
- познавательные мотивы, направленные на удовлетворение потребности в освоении профессиональных знаний как элемента культуры;
- мотивы творческих достижений, предполагающие возможность оптимально реализовать свой профессиональный и личный потенциал средствами профессиональной деятельности;
- мотивы, направленные на разрешение противоречий, обусловленных рассогласованием между индивидуальным опытом педагога, внутренними побуждениями его личности и внешними профессионально-образовательными нормами.

Для педагогов характерны специфические мотивы профессиональной деятельности, отражающие специфику труда учителя, например, любовь к детям, стремление общаться с ними, осознание полезности своей деятельности для общества, важности подготовки молодежи к жизни и др. (А.К. Байметов). Некоторые исследователи, исходя из положения, что мотивация – это совокупность мотивов (К.К. Платонов), говорят о комплексе мотивов, отражающих специфику педагогического труда. Такой комплекс мотивов называют «педагогическое призвание» [12].

Итак, принимая позицию Е.П. Ильина, мы будем считать, что профессиональная мотивация включает: мотивы поступления в вуз, мотивы обучения и мотивы трудоустройства после окончания вуза [12].

С.В. Петрушенко приводит данные опросов учителей, которые говорят о том, что интерес к педагогической деятельности является одним из значимых мотивов выбора педагогической профессии. Интерес возникает в разное время: в детстве, во время обучения в вузе, уже во время работы в школе. У некоторых учителей интерес к педагогической деятельности не возникает никогда [28].

С.В. Петрушенко сообщает, что учителей в систему образования приводят 1) «детские мечты», связанные с интересом к педагогической деятельности; 2) продолжение семейных традиций («педагогические династии»); 3) сложившиеся обстоятельства («вынужденные педагоги»), например, «нет другой работы», «хотел получить высшее образование», «ничего другого не умею», «не могу устроиться на желаемую работу» и пр. [28].

Мотивы выбора педагогической профессии отражаются и на качестве обучения в вузе. Так, успевающего студента от неуспевающего отличает прежде всего мотивация (Е.П. Ильин). Студента, получающего высокие оценки, характеризует мотивация достижения успеха, а неуспевающего – мотивация избегания неудачи (Е.П. Ильин, Х. Хекхаузен) [12, 37].

В работе В.В. Марюхиной представлена иерархия мотивов поступления в педвуз. Ведущим мотивом назван получение высшего образования, далее с большим отрывом следует «нравится общение с детьми» и «престиж, авторитет вуза и факультета» [23]. Интерес к профессии занимает пятое место.

Исходя из мотивов поступления в педвуз, студенты называют и наиболее значимые побудительные силы процесса своего обучения: 1) Продолжить обучение на последующих курсах; 2) Успешно сдать экзамены; 3) Приобрести прочные и глубокие знания [16, с. 31].

Из рассмотренного исследования можно сделать вывод, что абитуриентами педвуза движет в основном желание получить диплом о высшем образовании. Уже придя в вуз «среди студентов многие еще не решили окончательно, кем они хотели бы стать» [16, с. 32], поэтому учатся они, чтобы переходить от курса к курсу, а в итоге хотят стабильность, уважение, признание, самореализацию, но точно не знают в какой области.

Трудности самоопределения, невыраженная мотивация к педагогической деятельности приводит к тому, что студенты не планируют работать учителем. Такие студенты учатся некачественно – они не интересуются методической литературой, не собирают библиотеку, педпрактику проходят спустя рукава, не проявляют интереса к психологическому миру ребенка, не овладевает

методическими приемами на должном уровне, что, в конечном счете, приводит к тому, что не вникает в суть учительского труда [15, с. 24].

Данные социо-психологического мониторинга студентов педагогического университета им. А.И. Герцена говорят о том, что на планы студентов-педагогов о дальнейшей работе влияют мотивы, которыми они руководствовались, придя в вуз. Работать педагогами планируют те, которые интересовались профессией учителя до прихода в вуз, и осознанно выбрали профессию.

Влияет также то, что происходило в период обучения. Педагогами планируют работать те, кто удовлетворен обучением в вузе (особенно удовлетворен преподавателями, которые дают дисциплины по специальности), кому было психологически комфортно учиться, кто считает, что в системе образования работать престижно (речь идет о личном престиже профессии), те, кто работал по специальности во время обучения.

Часто, столкнувшись с академическими трудностями в процессе обучения и прохождении педагогической практики, неудачно сданной сессии, у некоторых студентов могут наблюдаться растерянность, разочарование, снижение интереса к профессии, падение качества успеваемости, эмоциональная лабильность, тревожность, педагогическая инактивность.

Макунина Т.А отмечает, что педагогами не планируют работать те студенты, которые выбрали профессию случайно [21].

Исследование Р.Р. Исмаилова показывают взаимосвязь между мотивами обучения в вузе и называемыми студентами старших курсов факторами, значимыми для трудоустройства. Так, те, кто стремился «хорошо учиться, чтобы стать хорошим специалистом, профессионалом в своем деле», чаще называл наиболее значимыми нематериальные факторы, например, самореализацию, стремление заниматься любимым делом и т.п. Те, кто хотел получить диплом о высшем образовании, сообщали, что при трудоустройстве будут ориентироваться на заработную плату и другие параметры, например, возможность работать в комфортном помещении и пр. [13].

Результаты приведенных исследований показывают, что мотивы поступления в вуз и обучения в нем могут рассматриваться как фактор профессионального самоопределения взрослых, окончивших вуз.

В отечественных исследованиях также популярна оценка удовлетворенности студентов и выпускников различными компонентами образовательного процесса (А.А. Громова) [7]. В вузах регулярно проводятся мониторинги удовлетворенности учащихся (С.В. Полутин, В.И. Маколов), которые включают оценку деятельности преподавателей, материальнотехнического оснащения, степени вовлечения в студенческую жизнь и пр. [29].

О.П. Меркулова исследовала взаимосвязи удовлетворенности обучением с интересом к осваиваемой профессии, осознанием значимости изученных дисциплин в контексте освоения профессии [24].

Чем выше удовлетворенность обучением, тем выше интерес студентов к профессии, тем более осознается роль отдельных дисциплин в контексте освоения выбранной специальности. Общий уровень удовлетворенности сделанным выбором выше у тех, кто удовлетворен обучением в вузе.

#### **1.4. Вопросы мотивации выбора педагогического профиля «технология» в материалах современных научных исследований**

О новом технологическом педагогическом образовании сегодня говорят как об одном из важных аспектов подготовки профессиональных кадров для обеспечения инновационного развития России. В этой связи является крайне важным, чтобы получать высшее педагогическое образование по профилю технология приходили молодые люди с высокой степенью мотивации к этой профессии, которые бы после окончания вуза пополнили ряды российского педагогического корпуса. Понимание того, насколько и как мотивированны поступающие в вуз выпускники школы, а также как изменяется их мотивация к будущей профессии по профилю вузовского обучения, является важной для

организации более эффективной системы вузовской работы с абитуриентами и студентами. Обеспечить такое понимание могут помочь определенные социально-педагогические и психолого-педагогические исследования.

Имеющееся небольшое количество информации об исследованиях мотивации овладения профессией учителя технологии дает сведения о часто наблюдаемом снижении профессиональной мотивации к окончанию вузовского обучения. Это является дополнительным поводом для изучения мотивации студентов в конкретном вузе и осуществления педагогических действий по формированию и закреплению устойчивого интереса к профессии в период обучения студентов-педагогов профиля «технология».

Говоря о технологии как о новой образовательной области, следует, во избежание заблуждения, разобраться в самом понятии «Технология», и причинах, вызвавших появление новой образовательной области. Необходимо отметить, что интегративная образовательная область «Технология» пришла на смену общеобразовательному предмету «Трудовое обучение».

«Технология» в школе – интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания из математики, физики, химии, биологии, других отраслей знаний и показывающая их использование в промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве, в работе транспорта и других направлениях деятельности человека. Образовательную область «Технология» следует отнести к межпредметному уровню понимания со всеми присущими ему отличительными признаками и критериями как производственной, так и педагогической технологии. На современном этапе «технология» – это как бы сфера наиболее комплексного личностного развития человека в «техногенном» и «социогенном» контексте, включая профессиональные, творческие, социокультурные и другие аспекты.

Особенности личности учителя, соответствующие требованиям педагогической деятельности, можно классифицировать как общие, особенные и индивидуально неповторимые. Наиболее важную группу составляют требования к нему как представителю общества, выполняющему важнейший социальный

заказ общества. За педагогической профессией исторически закрепились, по крайней мере, две функции. Одна из них ориентирована на подготовку воспитанников к жизни и деятельности в соответствии с конкретными требованиями современных условий. С другой стороны, как хранитель и проводник всех богатств человеческой культуры, учитель несет ответственность за развитие личности, его творческой индивидуальности. Основополагающими являются его нравственно-педагогические качества, в том числе, интересы и потребности, убеждения, мотивы поведения и деятельности, идеалы, профессиональная этика.

Деятельность будущих учителей технологии носит сложный интегративный характер, определяемый неоднозначным предметным содержанием этой деятельности. Об этом свидетельствуют исследования в области профессиональной деятельности учителя труда. Во-первых, ее предметной основой является система знаний об объекте и средствах труда, технологиях производственного процесса, способах управления. Во-вторых, в качестве приоритетного предмета деятельности выступает совместная учебная деятельность педагога и учащихся, направленная на формирование профессиональной компетенции на основе усвоения учащимися системы знаний, способов действий, умений и навыков.

Сложный характер деятельности учителя технологии обусловлен двойственностью педагогической деятельности, которая, в свою очередь, определяется двумя типами отношений – отношениями субъект-объектного типа (отношение педагога к предметному содержанию учебной дисциплины) и отношениями субъект-субъектного типа, составляющими собственно педагогическое взаимодействие с учащимися. Для успешной деятельности будущему учителю технологии необходимо учитывать оба типа отношений. Таким образом, интегративный характер профессии учителя технологии предъявляет высокие требования к профессиональным характеристикам его личности и деятельности, а также предопределяет наличие специфических особенностей.

Задачей высшей школы является специально-профессиональная подготовка будущего учителя технологии и предпринимательства.

В рамках деятельностного аспекта профессионально-педагогической подготовки учителя технологии предполагает достижение оптимального сочетания теоретических и практических знаний, т.е. привязку изучаемого материала к проблемам повседневной жизни.

Содержание деятельности студентов в период проведения практикумов (деревообработка, слесарный, токарный, фрезерный) и практик (учебная, воспитательная, технологическая, педагогическая, преддипломная) максимально приближено к реальной профессиональной работе преподавателей технологии. Основная их цель – подготовка к выполнению основных видов профессиональной деятельности учителя технологии и предпринимательства, решению типовых профессиональных задач в учреждениях среднего общего (полного) образования.

Высокое качество профессионально-педагогической подготовки учителя технологии может быть достигнуто только при сформированной учебно-профессиональной мотивации и направленности на изучаемый профиль студентов.

М.А. Черевко исследовала особенности отношения студентов к будущей профессии учителя в зависимости от профиля обучения. Ею было проведено сравнительное исследование по профилям подготовки. Ею был выявлен доминирующий мотив – интерес к выбранному профилю: биолого-химического факультета (учитель химии-биологии; биологии-географии) – 35,7% студентов; студенты Художественно-графического факультета (учитель ИЗО) – 60% студентов; студенты Института математики, физики и информационных технологий (учитель информатики, информатики-математики, физики-технологии) – 33% студентов; студенты Института лингвистики и международной коммуникации – 33%.

Е.В. Слизкова, О.В. Панфилова исследовали динамику мотивации овладения профессией учителя технологии в процессе обучения в вузе.



Исследователи отмечают, что к четвертому курсу происходит снижение показателей профессиональной мотивации обучающихся по профилю «Технология и предпринимательство». Для студентов первых и четвертых курсов – будущих учителей технологии – наиболее значимым, отмечаемым исследователями мотивом выбора профессии, является желание получить высшее образование.

В исследованиях Т.Н. Пресняковой, С.А. Анкудиновой, И.А. Непочатых показано, что при выборе профиля обучения «технология» у обучающихся в основном преобладают внутренние мотивы. Однако немаловажными в выборе профиля обучения являются и внешние мотивы.

В исследованиях В.К. Макарова и Е.А. Борисовой указывается на преобладание внешней мотивации при выборе профессии, так выдвигается у обучающихся по профилю «технология» привлекательность выбранной профессии [10].

Результаты исследования с целью выявления мотивации профессионального выбора, полученные в 2014 году учеными Н.М. Глебовой и Е.Е. Грязновой, свидетельствуют о том, что основными мотивами при выборе профессии учитель технологии школьниками являются «собственные увлечения и интересы» [11].

Таким образом, представленная в немногочисленных научных источниках информация об исследованиях вопросов мотивации получения молодыми людьми профессии учителя технологии и аналитические данные о часто наблюдаемом ее снижении к окончанию обучения актуализируют потребность в проведении собственных исследований профессиональной мотивации студентов в своем вузе, с целью установления понимания уровня остроты проблемы и поиска вариантов новых педагогических действий по формированию и закреплению в период вузовского обучения интереса обучающихся к профессии по педагогическому профилю «технология».

## **Глава 2. Эмпирические исследования мотивационных оснований выбора и получения студентами педагогического образования по профилю**

### **«технология»**

#### **2.1. Вопросы выбора методик эмпирических исследований**

Достижение желаемых результатов в подготовке будущего учителя технологии зависит от мотивации обучающихся получить образование в образовательных учреждениях высшего образования по профилю «технология». В решении этих проблем значимую роль играет анализ процесса профессионального самоопределения бакалавров – будущих учителей технологии, в частности, особенностей их мотивации выбора профессии и дальнейшего профессионального самоопределения.

Для определения мотивационных оснований выбора и получения студентами педагогического университета образования по профилю «технология» как факторов профессионального самоопределения для послевузовской деятельности нами было организовано эмпирическое исследование на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Исследование проводилось в течение октября 2019 – февраля 2020 г.

В исследовании принимали участие 26 обучающихся 4-го курса по профилю «Технология» по очной и заочной форме в возрасте 22–26 лет.

В исследовании были использованы следующие методики диагностики, которые были модифицированы под профиль «Технология»:

##### **1. Методика «Мотивы выбора педагогической профессии»**

Методика определения мотивов выбора педагогической профессии (учителя технологии) по методике Т.Н. Сильченкова позволяет выявить значимость для педагогов мотивов к своей профессии. Подсчитывается ранг значимости (средний балл выборов) тех или иных факторов, влияющих на выбор профессии:

- интерес к учебному предмету;
- желание обучать данному предмету;

- стремление посвятить себя воспитанию детей;
- осознание педагогических способностей;
- желание иметь высшее образование;
- представление об общественной важности, престиже педагогической профессии;
- стремление к материальной обеспеченности;
- так сложились обстоятельства.

## 2. Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной

Методика позволяет выделить следующие типы мотивации:

- «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);
- «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);
- «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

## 3. Методика «Изучение факторов привлекательности профессии» В.А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реана).

Методика представляет собой опрос, состоящий из двадцати двух утверждений, противоположных по смыслу. Всего делается упор на одиннадцать факторов привлекательности:

1. Профессия одна из важнейших в обществе
2. Работа с людьми
3. Работа требует постоянного творчества
4. Работа не вызывает переутомления
5. Большая зарплата
6. Возможность самосовершенствования
7. Работа соответствует моим способностям
8. Работа соответствует моему характеру
9. Небольшой рабочий день

10. Отсутствие частого контакта с людьми

11. Возможность достичь социального признания, уважения

По каждому из 11 факторов подсчитывается коэффициент значимости (КЗ). Коэффициент значимости может изменяться в пределах от  $-1$  до  $+1$ .

4. Для исследования профессионального самоопределения для послевузовской деятельности нами использовалась самостоятельно разработанная анкета, включающая в себя два блока вопросов:

1 блок вопросов – о мотивационных факторах выбора профиля «Технология»

2 блок вопросов – о послевузовской профессиональной деятельности.

## **2.2. Анализ и интерпретация результатов эмпирических исследований**

Проведение перечня вышеуказанных эмпирических исследований позволило получить значимую аналитическую информацию о мотивационных факторах и основаниях выбора и получения студентами педагогического университета высшего образования по профилю «технология» в контексте их профессионального самоопределения для послевузовской деятельности. Разноаспектный анализ и интерпретация полученных эмпирических исследовательских данных дали возможность сделать значимые педагогические выводы о некоторых типологических особенностях мотивационных оснований профессионального выбора современных студентов педагогического вуза, позволили увидеть и оценить отдельные проблемные стороны мотивационного студенческого вопроса и послужили иницилирующим фактором для разработки определенных педагогических рекомендаций для научно-педагогических специалистов и организаторов высшего педагогического образования по использованию некоторых диагностических социально-педагогических инструментов для выявления профессионально-мотивационных уровней студентов, а также ряда педагогических рекомендательных педагогических идей по организации социально-педагогических действий, способных формировать и

усиливать уровни профессиональных мотиваций студентов по линии их профильного вузовского обучения.

### **2.2.1. Исследование мотивов выбора профессии по методике Т.Н. Сильченкова**

Рассмотрим результаты исследования, представленные в виде ранжированного перечня мотивов выбора педагогической профессии по профилю «Технология», полученные по методике Т.Н. Сильченкова. Исследуемым обучающимся предлагалось проранжировать в 5 бальной шкале (0-1-2-3-4-5) значимость того или иного мотива к профессии «учитель технологии».

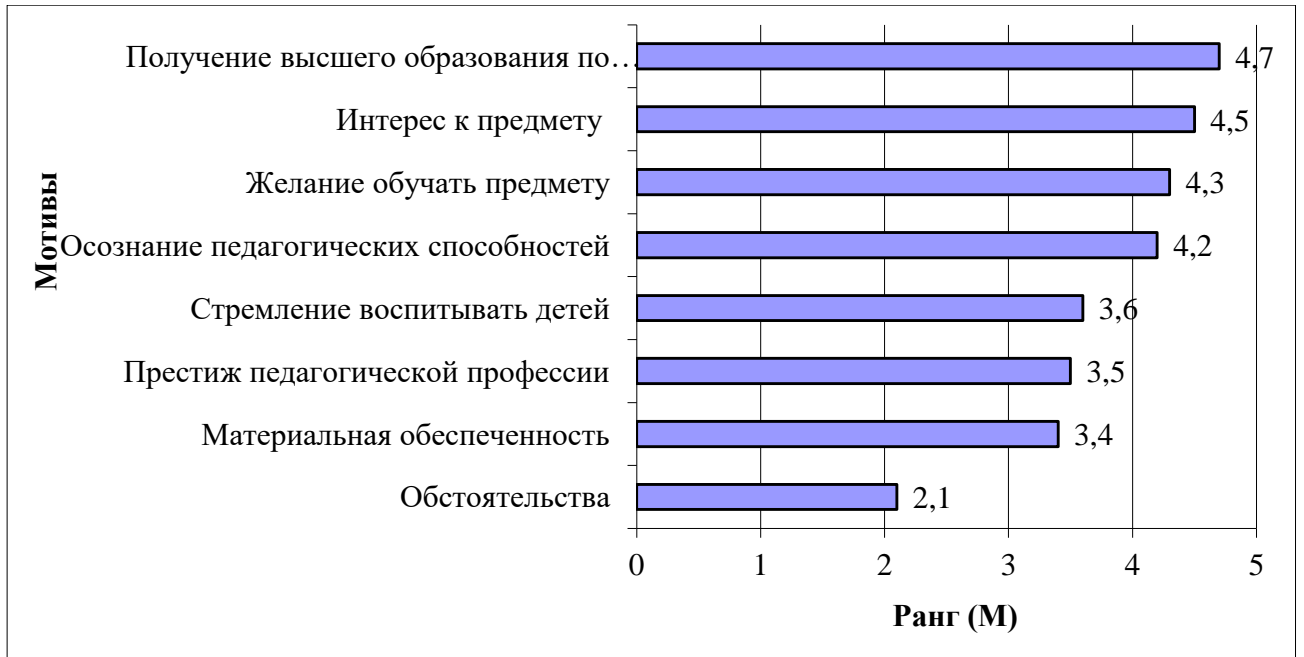
Среднегрупповое значение рангов значимости по мотивам выборов педагогической профессии представлены в таблице 1 и рис.1.

Таблица 1

Мотивы выбора педагогической профессии обучающихся по профилю «Технология»

Мотивы выбора педагогической профессии	Ранг значимости (средний балл выборов)
Интерес к учебному предмету «Технология»	4,5
Желание обучать предмету «Технология»	4,3
Стремление посвятить себя воспитанию детей	
Осознание педагогических способностей	4,2
Желание иметь высшее педагогическое образование по профилю «Технология»	4,7
Представление об общественной важности, престиже педагогической профессии	3,5
Стремление к материальной обеспеченности	3,4
Так сложились обстоятельства	2,1

Наглядно распределение профессиональных мотивов выбора педагогической профессии по профилю «Технология» представлено на рис.1.



Ранговые значения расположились следующим образом.

Среди обучающихся наиболее значимым мотивом выбора профессии является желание иметь высшее образование (4,7 балла).

Мотив «интерес к учебному предмету» также имеет значимое место в иерархии профессиональных мотивов у студентов 4-го курса (ранг 4,5);

У обучающихся присутствует желание обучать предмету «Технология» (ранг 4,3), а также на последнем курсе обучающиеся осознают свои педагогические способности (ранг 4,2).

Далее представлен мотив стремление посвятить себя воспитанию детей (ранг 3,6) и чуть меньше – представление об общественной важности, престиже педагогической профессии (ранг 3,5).

Мало значимым является стремление к материальной обеспеченности (ранг 3,4).

Неготовность к осознанному выбору профессии (мотив «так сложились обстоятельства») т. е. определенное/неопределенное стечение обстоятельств, в основе которого лежит отсутствие профессионального мотива вообще занимает наименьший ранг (2,1).

Из анализа данной статистической информации возможно сделать вывод, что на последнем курсе обучения студентов педагогов-технологов

преимущественным для них мотивом обучения в вузе является стремление иметь высшее образование, и в то же время достаточно сильны собственно педагогические мотивы интереса к самому профилю обучения, желание осуществления педагогической деятельности в предметной области «Технология», а также мотив реального осознания своих педагогических способностей, уверенности в достаточной собственной компетентности для занятия педагогической деятельностью.

Такой аналитический расклад можно расценивать, как свидетельство того, что большинство студентов педагогов-технологов очной формы обучения, доходящих до выпускного курса, потенциально готовы строить свою будущую профессиональную карьеру в педагогической сфере по профилю своего обучения в вузе. Однако их реальный приход в эту сферу может быть осложнен широким комплексом внешних и внутриличностных факторов, которые не учитывались в данной методике исследования.

### **2.2.2. Исследование мотивации обучения студентов по методике Т.И. Ильиной**

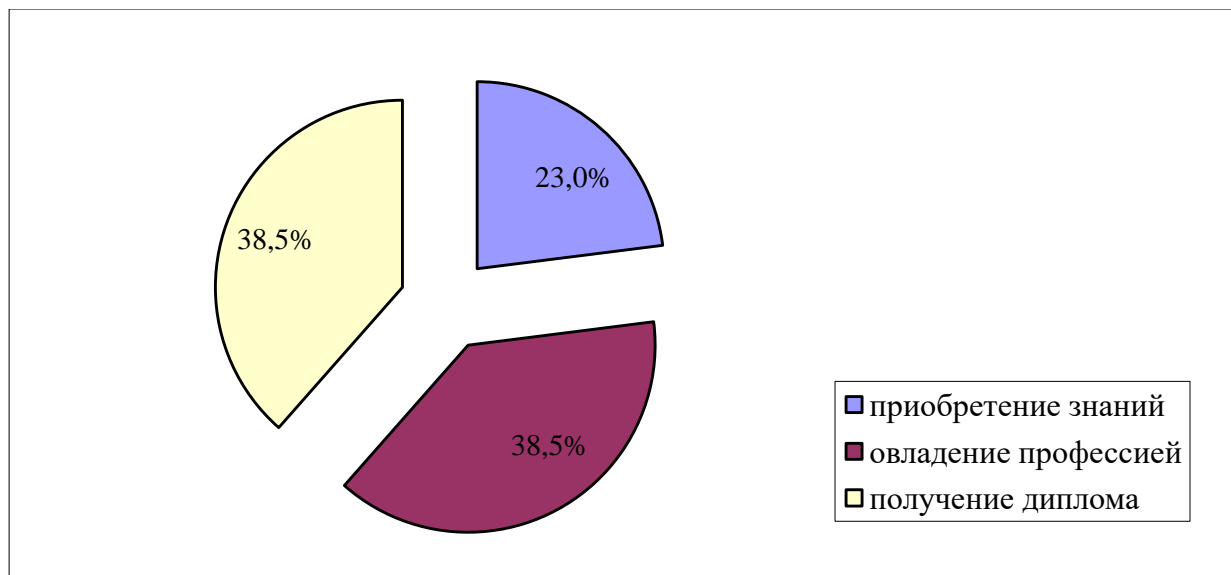
Исследование по методике Т.И. Ильиной «Изучение мотивации обучения студентов» позволило определить тип преобладающей учебно-профессиональной мотивации обучающихся по профилю «Технология». Основные результаты типа преобладающей учебно-профессиональной мотивации обучающихся представлены в таблице 3 и рисунке 2

Таблица 2

Тип преобладающей учебно-профессиональной мотивации обучающихся по профилю «Технология»

Тип мотивации	Количество обучающихся (%)
приобретение знаний	23,0%
овладение профессией	38,5%
получение диплома	38,5%

Наглядно учебно-профессиональная мотивация обучающихся по профилю «Технология» представлена на рис.2.



Анализ полученных данных типа учебно-профессиональной мотивации позволяет сделать вывод, что у обучающихся по профилю «Технология» преобладают два типа мотивации: получение диплома и овладение профессией (показатели распределились по 38,5% обучающихся по каждому типу мотивации).

В меньшей степени опрошенными указана мотивация приобретения знаний (23,0% обучающихся).

По сравнению с вышерассмотренной методикой исследования (Т.Н. Сильченкова), где определяется относительная иерархия мотивов в структуре личности человека, в данной методике, фактически, определяется абсолютная иерархия внутриличностных ценностно-мотивационных оснований вузовского обучения, когда должен быть сделан альтернативный выбор только одного из возможных вариантов ответа. Этот метод, с одной стороны, может давать более реалистичную обобщенную картину ведущих мотивационных факторов студентов, а с другой стороны, он может несколько ограничивать научную информативность исследования, поскольку ставит респондентов в ситуацию однозначного жесткого выбора ответа (мотива), тогда как в реальности у каждого человека существует достаточно серьезная корреляция одних мотивов с некоторыми другими.



Аналитические выводы по этому исследованию могут свидетельствовать о том, что большое число студентов педагогов-технологов (около 40% от всех) не планируют строить свою профессиональную карьеру по профессиональной линии своего обучения в вузе. И это может служить весомым поводом для серьезной рефлексии организаторов соответствующего вузовского профиля подготовки и научно-педагогических специалистов, реализующих образовательные программы в педагогическом вузе.

### **2.2.2. Исследование факторов привлекательности профессии по методике В.А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реана)**

Развернутую картину разноплановых мотивационных восприятий студентов-бакалавров выпускного курса очной формы обучения позволило получить социально-педагогическое исследование, направленное на выявление факторов привлекательности профессии учителя технологии, проводившееся по методике В.А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реана). По этой методике в опросе были предложены 11 мотивационных позиций, в отношении привлекательности/непривлекательности которых респонденты должны были выразить свое мнение. Общая сущность данной методики исследования заключается в особом высвечивании разницы между количеством респондентов, позитивно и негативно оценивающими какие-то факторы, имеющие отношение к будущей профессиональной деятельности по профилю обучения. Эта информация в результате приводится в виде особых нормированных «коэффициентов значимости». Статистический коэффициент значимости в исследовании подсчитывался по каждому из 11 факторов. Коэффициент значимости может изменяться в пределах от  $-1$  до  $+1$ . Положительные значения коэффициентов, а тем более приближение значения коэффициента к значению  $+1$  свидетельствует о позитивном восприятии определенного фактора большинством респондентов (привлекает в отношении профессии), а нахождение значения коэффициента в отрицательной зоне и тем более приближение значения коэффициента к значению  $-1$  свидетельствует о негативном восприятии фактора студентами (соответственно, не привлекает, отворачивает от профессии).

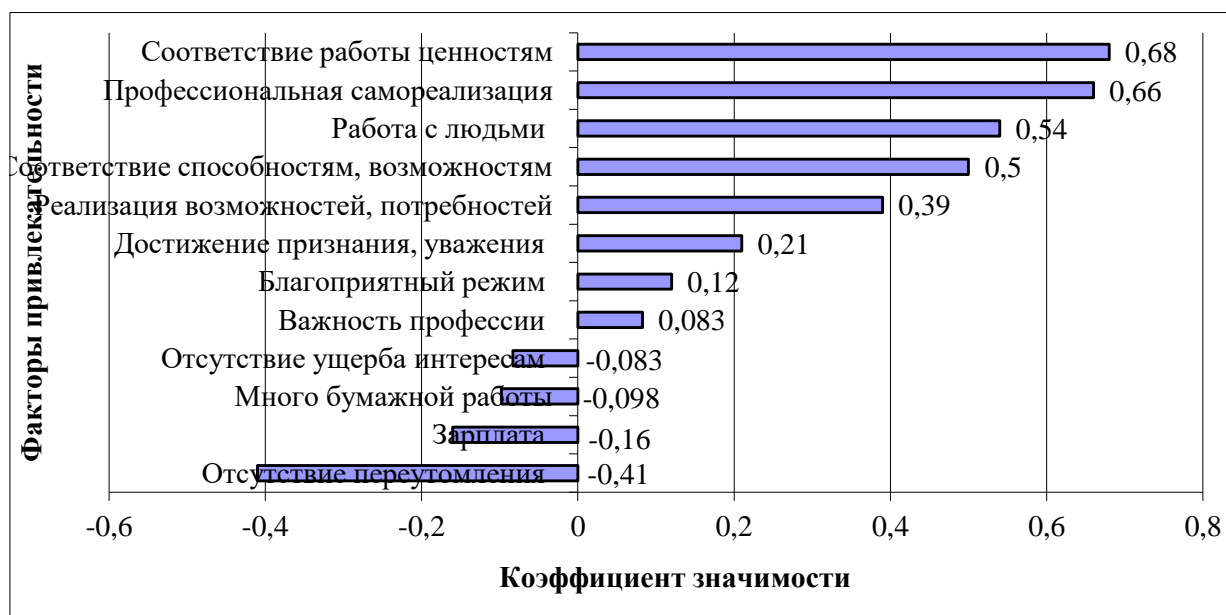
Использовавшийся в исследовании набор факторов привлекательности и полученные значения среднегрупповых коэффициентов их оценочной значимости представлены в таблице 3 и рис.3.

Таблица 5

Факторы привлекательности профессии учитель технологии для обучающихся педагогического вуза профиля технология

Факторы	Коэффициент значимости
1. Содержание работы соответствует моим убеждениям, ценностям / Работа не соответствует моим убеждениям, ценностям	0,68
2. Возможность достичь социального признания, уважения / Невозможность достичь социального признания, уважения	0,21
3. Возможность профессиональной самореализации и карьерного роста / Нет условий для самосовершенствования	0,66
4. Работа соответствует моим способностям, возможностям / Работа не соответствует моим способностям	0,5
5. Возможность работы с людьми / Не умею работать с людьми	0,54
6. Работа позволяет реализовать свои творческие возможности, потребности / Нет условий для творчества	0,39
7. Благоприятный режим работы / Неблагоприятный режим работы	0,12
8. Важность профессии в обществе / Мало оценивается важность труда	0,083
9. Работа не вызывает переутомления / Работа вызывает переутомление	- 0,41
10. Достаточный уровень заработной платы / Небольшая заработная плата	- 0,16
11. Профессиональная деятельность не приносит ущерб личным/семейным интересам (личный фактор)	- 0,083
12. Очень много бумажной работы (личный фактор)	- 0,098

Наглядно распределение по значимости факторов привлекательности педагогической профессии учитель технологии для обучающихся по профилю «Технология» представлены на рис. 3.



Аналитическое рассмотрение полученной картины исследовательских результатов может позволить сделать некоторые характеристические предположения и выводы. В данной методике исследования существует определенная смысловая зависимость возможности интерпретации цифровых данных исследования от количества респондентов, поэтому для построения более корректного понимания аналитических результатов может быть важно не только численное значение коэффициента по определенному оценочному критерию, но и учет численности отвечающих.

В общем массиве полученных в исследовании числовых значений коэффициентов значимости положительные и отрицательные цифровые величины больше 0,5 может свидетельствовать о значительном процентном превосходстве количества отвечающих одной группы от другой (группы позитивно оценивающих определенный фактор и группы негативно оценивающих). Приближение значения количественного коэффициента к 0 свидетельствует о численном сближении групп «негативистов» и «позитивистов».

Среди опросных позиций, по которым имеется большая доля позитивных ответов, в частности, следующие:

1. «Содержание работы соответствует (не соответствует) моим убеждениям, ценностям» – коэффициент значимости 0,68

2. Возможность профессиональной самореализации и карьерного роста – коэффициент 0,66;

3. Работа соответствует моим способностям, возможностям – коэффициент 0,5;

4. Возможность работы с людьми – коэффициент 0,54.

5. Работа позволяет реализовать свои возможности, потребности – коэффициент 0,39.

Следовательно, можно сделать вывод, что большинство сегодняшних обучающихся по профилю подготовки «Технология» привлекает соответствие работы собственным возможностям и интересам, наличие возможности карьерного роста и реализации своих возможностей и потребностей в профессиональной деятельности.

Факторами с низкой или отрицательной ценностной значимостью (не привлекают в контексте профессии) для многих опрошенных (порядка 50% и более) оказались следующие:

1. Важность профессии в обществе – коэффициент 0,083;

2. Работа не вызывает (вызывает) переутомления – коэффициент – 0,41;

3. Уровень заработной платы – коэффициент – 0,16;

4. Профессиональная деятельность приносит (не приносит) ущерб личным/семейным интересам – коэффициент – 0,083;

5. Очень много бумажной работы – коэффициент – 0,098.

Т.е. можно говорить, что многих опрошенных студентов в профессии учитель технологии не привлекают факторы: переутомление, ожидаемый ущерб личным интересам, уровень заработной платы и наличие большого количества работы с документами.

Эту аналитическую информацию было бы полезно знать и учитывать не только организаторам вузовского обучения педагогов-технологов, но и представителям социальных институтов общего и дополнительного образования,

в образовательные организации которых должны были бы прийти после окончания вуза педагоги-технологи.

#### **2.2.4. Анкетное исследование мотивационных факторов выбора профиля «технология» и планируемых профессиональных перспектив**

В дополнение к исследованиям на основе заимствованных методик, позволяющим опосредованно увидеть и оценить влияние некоторых социальных, психологических, экономических и ряда иных факторов на мотивационный статус студентов и построить определенные сопоставительно-сравнительные аналитические расклады, была разработана собственная опросная форма (анкета) и проведено анкетирование учащихся 4 курса, в котором вопросы были сформулированы так, чтобы получить, по возможности, более прямую информацию о мотивационных основаниях выбора педагогической специальности по профилю технология при поступлении в вуз и изменении или неизменности мотивационных оснований во время вузовского обучения. В результате обработки данных анкетирования была сформирована следующая статистическая аналитическая картина.

Ответы студентов на вопрос «Кто пробудил в Вас желание стать учителем технологии?» показали, что относительное большинство из опрошенных (42,3%) сделали такой выбор самостоятельно – они не отметили чьего-либо влияния на их профессионально ориентированный выбор. Второй по численности характеристической группой (30,7%) стала обойма студентов, чей выбор был связан с влиянием родителей. Почти пятая часть анкетированных учащихся бакалавриата (19,2%) считают, что на выбор ими линии высшего педагогического образования по профилю технология оказали влияние школьные учителя. Небольшая в общем объеме доля опрошенных (7,8%) называли ключевым фактором влияния друзей на выбор профессии.

Анализ ответов студентов на вопрос о ключевых мотивах их поступления в педагогический вуз на профиль технология свидетельствует, что доминирующим по статистике мотивом для поступления оказался «интерес к профилирующему предмету» – такой мотив отметили 42,3% обучающихся. 19,2% студентов указали

в качестве приоритетного для них мотива поступления в вуз – «шаг к интересной профессии, работе по призванию». 3,8% обучающихся придерживаются имеющейся в их семьях династической традиции – являются продолжателями семейной династии педагогов. Все три эти варианта ответа по смыслу коррелируют друг с другом и могут свидетельствовать о достаточно осознанном выборе линии профессионального развития у большинства студентов (в сумме немного меньше 2/3 обучающихся).

В то же время 30,7% опрошенных студентов прямо указали, что осуществляли свой выбор вуза и специальности без осознанной внутренней мотивации, но прислушиваясь к определенным советам родителей или друзей. Еще 3,8% студентов поступали в педагогический вуз на профиль технология за компанию с друзьями. Две эти характеристические группы опрошенных, в сумме составляющие треть всех респондентов, уже при поступлении формируют кластер слабо мотивированных или вовсе немотивированных для обучения на выбранной вузовской специальности студентов. Это потенциально проблемный кластер, который требует особого внимания, проектирования особых подходов и реализации особых действий по сопровождению обучающихся из этого кластера на административном институтском и кафедральном уровнях, а также на научно-педагогическом уровне.

Анализ ответов на вопрос о понимании сущности и содержания профильной профессиональной деятельности по вузовской специальности и реалистичности представлений о ней, которые были у нынешних студентов на этапе их абитуриентства («при поступлении в вуз насколько хорошо Вы были осведомлены об особенностях будущей работы учителя технологии?») показал, что подавляющее большинство поступающих имеют только общее представление о будущей профильной профессиональной деятельности либо почти совсем не имеют определенного представления:

- Имел общее представление – 73,1%;
- Знал очень мало – 19,3%;
- Не знал практически ничего – 3,8% опрошенных.

И только очень малая доля нынешних студентов считают, что еще до поступления в вуз они были разносторонне осведомлены о будущей профессии. (Знал о ней все – 3,8% обучающихся.)

Эти данные можно рассматривать как свидетельство о том, что у подавляющего большинства поступающих на педагогический профиль «технология» могут происходить мотивационные изменения, сдвиги как в позитивную, так и в негативную сторону. И руководству института и кафедр, и всем научно-педагогическим специалистам важно понимать и учитывать это в профессиональной деятельности.

Второй блок вопросов в анкете посвящен послевузовской профессиональной деятельности обучающихся, их профессиональным планам.

Из полученных ответов респондентов на вопрос: «изменилось ли Ваше отношение к выбранной профессии учителя?» можно сделать вывод, свидетельствующий о том, что за период обучения большинство обучающихся (61,5% обучающихся) не изменили своего отношения к избранной профессии. Значительная часть респондентов, судя по полученным ответам, серьезно задумались над профессией и изменили свое отношение «в лучшую сторону» (23,1% обучающихся). Лишь незначительная часть обучающихся отметили изменение представлений о педагогическом труде в «худшую сторону» (15,4% обучающихся).

Ответы обучающихся на вопрос «Когда Вы получите диплом, то какой жизненный путь представляется Вам более предпочтительным?» распределились следующим образом:

- поиск рабочего места по полученной специальности учителя технологии в общеобразовательной школе – 30,8% обучающихся;
- поступление в магистратуру – 23,1% обучающихся;
- поиск рабочего места в дополнительном образовании, связанного с предметным содержанием профиля подготовки «Технология» – 19,2% обучающихся;

– поиск рабочего места, где хорошо платят и не обязательно по специальности – 23,1%;

– поиск рабочего места по полученной специальности учителя технологии общеобразовательной школы на некоторое время с целью приобретения опыта и стажа работы – 15,4% обучающихся;

– приобретение другой профессии, не связанного с педагогикой – 3,8% обучающихся.

Анкетирование позволило увидеть оценку уровня собственной профессиональной готовности студентов педагогов-технологов к деятельности в школе при существующих на сегодняшний день условиях.

Ответы на вопрос: «Оцените свою готовность работать учителем технологии в образовательном учреждении в современных условиях» распределились следующим образом:

– Большая часть обучающихся (46,5%) выразили затруднения при ответе на вопрос;

– Не готовы решать профессиональные задачи в школе 30,7% обучающихся;

– Только небольшая часть обучающихся заявила о готовности реализовать свой профессиональный выбор, приобрести социальный статус педагога в современных условиях – 22,8% обучающихся.

Анализ статистических данных по ответам студентов на этот вопрос может свидетельствовать о серьезных проблемных моментах студентов не только в мотивационно-психологическом плане, но и в уровне их вузовской подготовки к будущей профессиональной деятельности. Аналитика этого вопроса должна быть особым сигналом к проектировщикам и организаторам сегодняшней системы подготовки педагогов-технологов, а также научно-педагогическим специалистам для рефлексии и выработки понимания, как можно изменить имеющуюся ситуацию в лучшую сторону.

Заключительный вопрос анкетирования позволил получить некоторую характеристическую картину, каковы сегодняшние планы студентов педагогов-технологов на будущую профессиональную деятельность:



- 56,6% студентов связывают свои профессиональные планы с работой в школе,
- ориентируются на работу в другом месте и не придут в школы 24,53% студентов,
- не определившихся, куда пойдут и по какой профессии будут работать после окончания вуза и получения диплома о высшем педагогическом образовании, среди студентов педагогов-технологов – 18,87%.

Статистика ответов студентов на этот вопрос, которую невозможно оценить как позитивную для заказчиков и организаторов высшего педагогического образования, дает много поводов для серьезных размышлений тем, кто сегодня проектирует, организует и участвует в реализации образовательных программ вузовской подготовки педагогов-технологов.

Результаты всех исследований в целом, которые в рамках выпускной квалификационной работы проводились в контексте определения мотивационных оснований выбора и получения современными молодыми людьми высшего педагогического образования по профилю технология, важно рассматривать и оценивать в едином аналитическом комплексе. Каждый из использовавшихся методов исследования дал определенную аналитическую информацию, которую целесообразно соотносить с содержанием и аналитическими данными других исследований, чтобы выстраивать новое понимание и планировать новое проектирование моделей и способов организации не только обучения на педагогической специальности профиля технология, но и на довузовских этапах работы, во взаимодействии с институтами общего и дополнительного образования детей.

Осуществляя аналитические действия до начала проектирования каких-то организационных и педагогических изменений в системе набора и подготовки студентов в педагогический вуз на профиль технология, очень важно видеть и осознавать сложность и многоаспектность самой категории личностной человеческой мотивации, в том числе мотивации выбора профессиональной сферы деятельности и профессии. Необходимо понимать лабильность и

возможную изменчивость мотивации человека на разных этапах его жизненного развития. В частности понимать то, что во время обучения в вузе у многих людей происходит значительное расширение мировоззренческих и понятийных границ личностного сознания, пересмотр некоторых жизненных приоритетов и ценностей, в том числе корректировка профессиональных планов. Только на основе компетентного понимания и учета разных мотивационных факторов и особенностей их возможного изменения в течение всего периода обучения студентов в вузе можно строить оптимизированные образовательные и социокультурные действия специалистов, обеспечивающих проектирование образовательных программ и условий вузовского обучения, и рассчитывать за счет этого обеспечить высокий процент прихода в сферу образования мотивированных и качественно подготовленных студентов педагогического вуза по профилю технология.

### **2.3. Педагогические рекомендации по формированию комплекса образовательно-мотивационного сопровождения студентов**

Выбранная для исследования в выпускной квалификационной работе научная проблематика в результате проведенного комплексного и разнопланового ее рассмотрения показала свою актуальность и насущность для оптимизации системы вузовской работы по повышению профильной профессиональной мотивации студентов в течение всего периода их обучения в вузе, в частности, по педагогическому профилю «технология». В результате исследования оформился обоснованный научно-педагогический вывод, что для обеспечения максимально высокого процента студентов педагогического вуза по профилю «технология», мотивированных после получения вузовского диплома к приходу в сферу образования для работы по профилю полученной вузовской специальности, важно наличие в вузе комплекса образовательно-мотивационного сопровождения студентов на всех этапах вузовского обучения и даже с захватом абитуриентского периода. А в перспективе возможно распространение этого комплекса

сопровождения и на довузовскую сферу работы со школьниками, которые бы в будущем захотели и могли прийти в вуз обучаться на соответствующую педагогическую специальность.

Базовыми компонентами такого комплекса образовательно-мотивационного сопровождения должны стать определенные социально-педагогические и психологические диагностические инструменты, которые бы помогали высвечивать и отслеживать аналитические мониторинговые картины различных мотивационных факторов получения студентами педагогического образования на разных этапах вузовского обучения.

Оценивая результаты использования всех задействованных в дипломном исследовании диагностических инструментов (методик), представляется важным рекомендовать включение трех методик в диагностический компонент комплекса образовательно-мотивационного сопровождения студентов, а именно:

- методики исследования факторов привлекательности профессии (методика В.А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реана);
- методики изучения мотивации обучения студентов на основе определения типа преобладающей учебно-профессиональной мотивации (методика Т.И. Ильиной);
- методики ранжированной оценки мотивов выбора студентами соответствующей специальности и профессии (методика Т.Н. Сильченкова).

Модельные описания всех трех перечисленных диагностических методик приведены в приложениях выпускной квалификационной работы.

Знание этих диагностических методик может позволить каждому преподавателю, работающему со студентами, получить актуальную информацию о характеристической образовательно-мотивационной картине по любой учебной студенческой группе или потоку и строить свои педагогические, научные и социокультурные коммуникации с ними на основе полученной при диагностиках информации.

Однако с помощью указанных диагностических методик возможно получать только интегральную статистическую информацию о мотивационных

факторах и их уровнях в целом по какому-то студенческому кластеру, что является очень важным для выбора определенных образовательных стратегий работы с конкретной студенческой группой или потоком, но эти методики не дают лично-фокусных диагностических картин по каждому из студентов. А получение лично-фокусных картин является необходимым для выстраивания системы образовательно-мотивационного сопровождения каждого студента, так как без организации такого лично ориентированного сопровождения могут быть упущены некоторые студенты с недостаточно высокой профессиональной мотивацией или студенты, у которых в жизни присутствуют какие-то особые факторы влияния на их мотивационную сферу.

Для составления лично-фокусных образовательно-мотивационных картин студентов могут разрабатываться определенные виды анкет и проводиться соответствующие анкетирования, либо использоваться социально-педагогические и психолого-педагогические диагностические методики, позволяющие получать лично-фокусную информацию о студентах в мотивационном контексте.

В комплекс образовательно-мотивационного сопровождения студентов кроме диагностических процедур должны включаться социально-педагогические и психолого-педагогические действия, которые бы могли способствовать развитию и укреплению профессионально ориентированной мотивации студентов на разных курсах обучения, с первого до выпускного.

В рамках идейно-проектировочного аспекта настоящего исследования, в частности, могут быть предложены мотивационно ориентированные социально-педагогические действия научно-педагогических специалистов вуза, осуществляющих разработку и реализацию образовательных программ по профилю «Технология», а также внешних социальных партнеров, для работы со студентами выпускного курса (по некоторым линиям не только выпускного) по следующим содержательным направлениям:

Направление 1 – организация индивидуального и группового практико-деятельностного педагогического сопровождения студентов.

Направление 2 – инжиниринг талантов.

Направление 3 – Старт карьеры: школа эффективного трудоустройства.

Основное содержание данных направлений:

Направление 1 – организация индивидуального и группового практико-деятельностного педагогического сопровождения студентов поможет каждому обучающемуся на последнем курсе сформулировать цели своего профессионального развития, повысить уровень профессионального самосознания, осуществить развитие профессионально важных качеств.

Это направление может включать в себя:

– преобладание в организации образовательных составляющих интерактивных форм и методов, технологий обучения, в которых будущие педагоги имеют возможность самовыражения, самореализации, сотворчества, со-развития;

– организацию образовательных практик у педагогов-мастеров, у которых можно наблюдать образцы методического мастерства, педагогического искусства, проявления личностных качеств;

– участие студентов в сетевых формах сотрудничества педагогического университета – школы, в которых также имеют место ситуации-образцы профессионального поведения педагогов, педагогической культуры, педагогической компетентности, педагогического мастерства;

– в формате внеаудиторных занятий проведение встреч в Педагогической гостиной с педагогом-мастером, с победителем профессиональных конкурсов «Учитель года», «Педагогический дебют», с представителями педагогической династии; проведение мастер-классов педагогами из образовательных организаций и мини мастер-классы самими студентами;

– участие в профессионально-направленных студенческих конкурсах, олимпиадах, форумах, чтениях, конференциях, где будущие педагоги закрепляют свой интерес к выбранной профессии, благодаря которым стремятся к профессиональному самосовершенствованию и занимаются саморазвитием профессиональной культуры и т. д.

Направление 2 – инжиниринг талантов – предлагается, в частности, создание на базе Института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева Студенческого конструкторского бюро (СКБ). СКБ будет объединять студентов, обучающихся по профилю «технология» и преподавателей для совместной творческой практической научно-технологической, инженерной и социально-проектной деятельности.

В основу деятельности такого СКБ может быть положена концепция инженерно-технологического образования с моделью «Планировать – Проектировать – Производить – Применять». Члены СКБ могут проектировать и изготавливать опытные образцы, макеты, проводить испытания, создавать изделия. Работа в научно-исследовательском коллективе, где наставниками обучающихся являются преподаватели, позволит развить коммуникативность, творческий потенциал студентов, доводить задуманное до внедрения.

Направление 3 – Старт карьеры: школа эффективного трудоустройства. В рамках данного направления на уровне ИМФИ может быть организована особая система управления карьерой выпускников, на основе развития сотрудничества и партнерских связей с образовательными учреждениями, работодателями и общественными организациями в сфере профессиональной ориентации и трудоустройства молодежи.

Организация содействия трудоустройству выпускников, в рамках этого направления, будет включать аспект формирования у всех выпускников готовности к профессиональному самоопределению, помощь в вопросах подбора работы, в том числе и открытию собственного дела. Может проводиться подбор специалистов по заявкам работодателей.

Формирование, осуществление и развитие отношений с социальными партнерами в рамках содействия трудоустройству может осуществляться, в частности, по следующим направлениям:

– Привлечение профессиональных педагогов образовательных организаций в качестве экспертов при проведении олимпиад и чемпионатов профессионального мастерства.

– Совместное участие в деятельности по профессиональной ориентации молодежи и содействию трудоустройству – конференций, форумов, выставок, семинаров, круглых столов по вопросам занятости, трудоустройства и профориентации.

– организация Ярмарок профессиональных компетенций выпускников – будущих преподавателей технологии, где они могут продемонстрировать навыки научной или инженерной работы, например, с роботизированной техникой либо показать моменты организации педагогического процесса.

– организация демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills Russia и прохождение выпускниками процедуры независимой оценки квалификации с участием представителей работодателей может являться логическим завершением мероприятий по содействию их трудоустройству.

Предложенный и описанный в данном разделе выпускной квалификационной работы комплекс образовательно-мотивационного сопровождения студентов, включающий в себя исследовательско-диагностическую и практико-деятельностную социально-педагогическую составляющие, во многих его элементах может быть уже в настоящее время реально создан и работать на базе ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафьева, тем более что некоторые его элементы уже в определенных заделах существуют. А овладеть предлагаемым исследовательско-диагностическим социально-педагогическим инструментарием и использовать его в образовательной деятельности может каждый научно-педагогический специалист вуза.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Научно-педагогическая проблематика исследования вопросов профессиональной мотивации и профессионального самоопределения студентов педагогической специальности (профиля «технология») актуальна для современной системы подготовки педагогических кадров. Актуальность данной научной проблематики подтверждена в ходе исследования на основе анализа значительного числа научных источников.

Исследователи рассматривают профессиональное самоопределение через категорию выбора: первичный выбор профессии и выборы в рамках профессии, выбор профессионального пути, подразумевающий выбор определенного места в системе общественных отношений, активность в условиях выбора профессии.

Анализ научных подходов к исследованию мотивационных факторов получения высшего образования и профессионального самоопределения студентов свидетельствует, что мотивы личности являются наиболее значимыми регуляторами выбора профессии. Мотивы выбора профессии педагога – это динамичные образования, отражающие самые различные стороны общественной жизни, отношение общества, в котором концентрируются и оформляются взгляды на престижность и характер профессии педагога.

Профессиональная мотивация выступает как внутренний фактор профессионального самоопределения личности, способствующий развитию профессионализма, профессиональной образованности и культуры личности. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение человека к определенной профессии.

Для определения мотивов поступления в вуз и их эволюции в ходе обучения у студентов педагогического университета по профилю «технология» нами были организованы 4 вида эмпирических исследований: 1) исследование мотивов выбора педагогической профессии (по методике Т.Н. Сильченкова), 2) определение мотивации обучения в вузе (по методике Т.И. Ильиной), 3) исследование факторов привлекательности профессии (по методике В.А. Ядова в



модификации И. Кузьминой, А. Реана) и 4) анкетирование на основе самостоятельно разработанной анкеты для исследования мотивов профессионального самоопределения студентов в контексте планов их послевузовской деятельности.

В результате анализа полученных в эмпирических исследованиях данных была сформирована следующая аналитическая картина:

1) Наиболее значимыми у студентов мотивами выбора профессии учителя технологии являются: желание иметь высшее образование; интерес к учебному предмету; желание обучать предмету «Технология»; а также осознание на последнем курсе обучения своих педагогических способностей.

2) У массива студентов педагогов-технологов почти в равной пропорции преобладают два типа мотивации: получение диплома (высшего образования) и овладение профессией.

3) Факторами наибольшей привлекательности профессии учителя технологии для студентов являются: соответствие содержания работы убеждениям, ценностям; возможность профессиональной самореализации и карьерного роста; соответствие работы способностям, возможностям; возможность работы с людьми.

4) По итогам анкетирования выявлено, что: относительное большинство студентов, но менее 50%, проявили самостоятельность в выборе педагогической профессии; доминирующим мотивом выбора специальности оказался «интерес к профилирующему предмету»; большая часть студентов при поступлении «имела общее представление» об особенностях работы учителя технологии, считающих, что знали о ней всё, очень мало. Основные мотивы выбора этой педагогической профессии – «она интересная и самая нужная», «смогу работать с детьми», «она мне нравится», «связана с общением», «возможность самосовершенствоваться». Это может свидетельствовать о серьезности подхода обучающихся к выбору профессии, о достаточной глубине осмысленности их выбора.

После окончания вуза многие выпускники еще только собираются начать поиск рабочего места по полученной специальности учителя технологии в школе

или в дополнительном образовании, связанном с профилем их подготовки, а около четверти студентов намерены продолжить обучение в магистратуре.

Ответы на вопрос об оценке собственной готовности студентов к работе в школе в сегодняшних ее условиях показали неуверенность большинства (затруднение при выборе ответа или отмечание неготовности). Учитывая особенности постановки анкетного вопроса, такие ответы могут быть обусловлены как отсутствием психологической мотивации, так и неуверенностью в своей профессиональной компетентности.

Анкетирование показало, что в период обучения в вузе происходит переоценка ценностей и корректировка профессиональных планов студентов, что обусловлено возникновением у них более полного понимания специфики педагогической работы, осознанием трудовых функций и профтребований, а также связано с влиянием социальных и внутриличностных факторов.

На основе обобщенного анализа данных всех эмпирических исследований сделаны выводы о полезности получения диагностической информации о профессиональных мотивационных основаниях студентов на разных этапах их вузовского обучения. Исходя из этого, был составлен ряд педагогических рекомендаций с предложением использования социально-педагогических диагностик для выстраивания в вузе комплекса образовательно-мотивационного сопровождения студентов на всех этапах вузовского обучения и даже с захватом абитуриентского периода – для оптимизации и повышения эффективности вузовских педагогических действий по формированию и укреплению уровней мотивации студентов к профессиональной деятельности педагога-технолога.

Кроме рекомендаций по диагностическому направлению предложены варианты педагогических действий по организации особых практик научно-технологического, социально-педагогического и социокультурного содержания: организация педагогического сопровождения студентов в образовательном процессе; направление «инжиниринг талантов» – создание и организация работы Студенческого конструкторского бюро (СКБ); система «управления карьерой выпускников» – «старт Карьеры: школа эффективного трудоустройства».

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие. М. : Логос, 2006. – 368 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1998. – 464 с.
3. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис. ...докт. психол. наук: 19:00:07 / Е.М. Борисова; Российская академия образования, Психологический институт. – М., 1995. – 411 с.
4. Гарбушка Г.С. Педагогическая практика как фактор профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей.// Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. 2019. № 5 (9). С. 208-212.
5. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19:00:13; Психологический институт. – М., 1996. – 60 с.
6. Головей Л.А. Психология профессионального развития: учебное пособие. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2009. – 116 с.
7. Громова А.А. Удовлетворенность студентов обучением в вузе / Инновационные технологии научного развития: сборник статей международной научно-практической конференции в 5 частях. Под ред. А.А. Сукиасян. Уфа: Аэтерна, 2017. С.224-226.
8. Душко М.С. Факторы, влияющие на профессиональное самоопределение студентов.// Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. 2018. Т. 1. С. 242–246.
9. Ермилова Е.Е., Регуш Л.А. Мотивы трудоустройства по специальности выпускников вузов - бакалавров образования // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта: Сборник материалов международной научно-практической конференции / под ред. О.Ю. Бухаренковой, И.А. Телиной. – Орехово-Зуево, 2017. С.359–367.

10. Загрекова Л.В. Методологическая культура учителя. – Н. Новгород : НГПУ, 2001. – 250 с.
11. Зеер Э.Ф. Факторы, обуславливающие прогнозирование профессионального будущего молодежи // Психологическое сопровождение в системе образования: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции «Психология и психологическая практика в современном мире» / под ред. Б.Ю. Берзина, Э.Э. Сыманюк – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. – С. 63–69.
12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
13. Исмаилов Р.Р. Исследование предпочтений и мнений выпускников вузов к достижению успеха и выбору места построения карьеры / Молодежь и наука: сборник материалов X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 80-летию образования Красноярского края [электронный ресурс]. – Красноярск: Сибирский Федеральный университет, 2014. – Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/17513>
14. Карпов А.В. Психологические основы принятия решений в профориентационной работе: учебное пособие. – М.: МГПУ, 2006. – 90 с.
15. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Academia, 2014. – 301 с.
16. Коваль Т.В. Мотивы выбора профессии педагога как залог успешного построения профессиональной карьеры. // Психологическая наука и образование. – 2008. – №5. – С. 11–154.
17. Кон И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя. – М.: Просвещение. 1989. – 254 с.
18. Кудрявцева Т.В. Профессиональное обучение и воспитание: учебное пособие по курсу «Психология». – М.: МЭИ, 1985. – 108 с.
19. Кузнецова И.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников// Ярославский педагогический вестник. – 2009. №61. – С. 150–154.

20. Магакян Е.Е. Мотивы поступления в вуз и профессиональная идентичность как факторы профессионального выбора выпускников бакалавриата // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. 2017. №4. С. 83-92.

21. Макунина Т.А. Мотивационное сопровождение профессионального самоопределения студентов будущих учителей математики. // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. – 2010. №6. – С. 35-39.

22. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

23. Марюхина В.В. Мотивация студентов к обучению в педагогическом университете (на примере Тувинского государственного университета) / Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. – 2014. – №4. – С. 26–34.

24. Меркулова О.П. Удовлетворенность студентов получаемым образованием: методики диагностики и взаимосвязанные факторы // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. – 2015. – Т.4. –№1 (13). С. 9–12.

25. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. — Киев, 2017. – 130 с.

26. Пакулина С.А. Методика диагностики учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. – 2010. - №1. – С. 1-11.

27. Петрушенко С.В. Взгляд педагога на собственную профессию // Динамика профессиональных представлений в период общественных трансформаций / Под ред. Е.И. Рогова. – Ростов-на-Дону: АПСН СКНЦ ВШ ЮФУ, 2010. – 292 с.

28. Полутин С.В., Маколов И.В. Мониторинг удовлетворенности студентов обучением в вузе в системе менеджмента качества образования. // Интеграция образования. №1. 2007. С.29–35.

29. Пряжников Н.С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы. - М.: Академия, 2014. – 416 с.
30. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профорентация. – М.: Академия, 2005. – 496 с.
31. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э Сыманюк. – М.- Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института МОДЭК, 2004. – 319 с.
32. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 117–118.
33. Шерайзина Р.М., Поломошнова С.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников: структурно-содержательная характеристика // Казанский педагогический институт. - 2017. - № 4. - С. 91–93.
34. Шмелев А.Г. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора // Вестник Московского университета. – 1997. – № 4. – С. 33–42.
35. Югфельд И.А., Харланова Ю.В. Мотивация студента как фактор профессионального самоопределения будущего учителя.// Человеческий капитал. 2017. № 8 (104). С. 82–87.
36. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность– СПб.: Питер, М.: Смысл, 2013. – 860 с.