**Введение**

Развитое профессионального самосознания является одним из условий профессионального становления студентов. Целью данного исследования является выявление структуры и взаимосвязи различных жизненных ценностей, проявляющихся в разных жизненных сферах у студентов разных специальностей и возрастов. Исследование проводилось с использованием опросника «Морфологический Тест Жизненных Ценностей» (МТЖЦ). С помощью этого опросника выявлялись отношения к восьми жизненным ценностям: «развитие себя», «духовное удовлетворение», «креативность», «активные социальные контакты», «собственный престиж», «материальное положение», «достижения», «сохранение собственной индивидуальности»; которые проявляются в шести жизненных сферах: «профессиональной жизни», «образования», «семейной жизни», «общественной активности», «увлечений», «физической активности». Кроме того, всех респондентов просили сообщить, работают ли они по специальности параллельно с учебой и собираются ли сохранить выбранную профессию после окончания ВУЗа.

**Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания студентов**

Существует три подхода к проблеме становления личности в профессии. Первый подход рассматривает проблему становления личности в профессии как движение от деятельности к личности. Первоначально изучается профессиональная деятельность, в ней выделяются профессионально важные качества, необходимые для эффективного выполнения деятельности. Чаще всего деятельность рассматривается по чисто внешним эталонным характеристикам, сущностные характеристики остаются без внимания. Недостатком такого подходы является, прежде всего, то, что личность «подгоняют» под требования профессии, оставляя без внимания вопросы саморазвития личности в профессии. Человек при таком подходе выступает в роли функционера, не способен ничего привнести в профессию и действует только в рамках служебных обязанностей.

В центре внимания второго подхода оказывается личность профессионала. В рамках данного подхода происходит сравнение успешных и неуспешных специалистов их личностных особенностей с эффективностью профессиональной деятельности. В результате этого сопоставления выводятся профессионально важные качества личности. Недостатком этого подхода является то, что не всегда выявленные личностные особенности, свойственные эффективным специалистам свидетельствуют о профессионализме и о возможности его повышения в будущем.

Третье, акмеологическое направление рассматривает профессиональное самосознание как самостоятельную категорию, характеризуя его с позиций нераздельного единства сознания и деятельности, личности и деятельности.

Акмеологический подход позволяет проследить развитие профессионального самосознания и становление личности профессионала на протяжении всего жизненного пути. В тоже время, оставляет без внимания механизм развития профессионального самосознания в процессе учебно-профессиональной деятельности, выявить особенности личности студента в разные периоды обучения

В связи с существующими различиями взглядов на проблему становления личности профессионала и развития профессионального самосознания необходимо разработать подход, позволяющий с единых позиций и всесторонне рассмотреть проблему структуры, уровней становления и развития профессионального самосознания в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Мы предлагаем рассмотреть проблему развития профессионального самосознания в рамках системно-субъектно-деятельностного подхода в психологии. Для решения задач становления личности в профессии мы предлагаем работу по осознанию и осмыслению представлений о себе в настоящем, образа идеального профессионального, к которому учащийся будет стремиться и образа себя в будущем, как развивающегося профессионала, обладающего ресурсами для дальнейшего развития себя в профессии.

Мы предлагаем рассмотреть строение профессионального самосознания в «вертикальном» и «горизонтальном» планах.

«Вертикальное» строение профессионального самосознания образует трехуровневую структуру, динамику трех образов «Я»: «Я-реальное (настоящее)», «Я-идеальное (профессиональное)» и «Я-будущее (развивающийся профессионал)». Вертикальное строение позволяет проследить процесс становления профессионального самосознания в учебно-профессиональной деятельности.

«Я-реальное» - это комплекс представлений о себе. Он формируется во взаимодействии со сложившейся у студента Я-концепцией, а также со сложившимся у него идеалом своего будущего. «Я-идеальное (профессиональное)» - это комплекс представлений студента об идеальном профессионале. «Я-будущее (развивающийся профессионал)» - это комплекс представлений студента о перспективах своего развития и самосовершенствования на профессиональном пути, выход на смысложизненное самоопределение.

В «горизонтальном» плане профессиональное самосознание имеет четырехкомпонентное строение, включает в себя следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-целевой и операционный. Данные компоненты, наполняют содержанием вышеперечисленные представления о себе.

Когнитивный компонент реализуется в самопознании. Процессы самопознания представляет собой познание себя в процессе общения человека с другими людьми, в процессе деятельности субъекта. Производя соотнесение знания о себе с социально-профессиональными требованиями и нормами, позволяет студентам определить свое место в системе общественных отношений. Совершенствование знаний о себе, постоянное обращение к своему «Я», помогает лучше адаптироваться к социальным условиям, отрегулировать свое поведение.

Эмоциональный компонент проявляется в самопонимании - оценочное и эмоциональное отношение к себе, самоуважение и принятие себя. Развитие процесса самопонимания проявляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию. Самопонимание как процесс проявляется в формировании отдельных ситуативных образов и расплывчатых представлений к более или менее устойчивому понятию о себе.

Мотивационно-целевой компонент реализуется в самоактуализации. Самоактуализация осуществляется через реализацию самого себя в профессии. Устойчивыми мотивационными образованиями являются личностные ценности.

Операционный компонент проявляется в саморегуляции и управлении внешней и внутренней целенаправленной активностью учащегося. Выражается в целеполагании, устремленности в будущее, принятием ответственности за реализацию своих ценностей на себя. Позволяет выстраивать стратегию собственного профессионального роста, формировать активную профессиональную позицию личности.

Реализация себя в будущей профессии, возможно благодаря осознанному и осмысленному представлению о себе, представлению о своем идеале профессионала и построению стратегии своего профессионального роста в будущем.

Таким образом, одним из условий профессионального становления студентов является разработка программы психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

**Структура взаимосвязи жизненных ценностей у студентов разных специальностей и возрастов**

Наиболее приоритетной является для всех студентов профессиональная жизненная сфера, она оценивается большинством студентов в 4 балла (из 5) почти по всем жизненным ценностям. Особенно выделяют в этой жизненной сфере у дизайнеров: «развитие себя», «сохранение индивидуальности», которым дают максимально возможную оценку в 5 баллов. Кроме того, студенты инженерных специальностей оценивают в 5 баллов «материальное положение». Минимальная ценность приписывается «физическому развитию» (в среднем 2,3 балла).

На младших курсах (1-2) почти никто из студентов не работает по специальности, но большая часть планирует по ней работать в будущем. К старшим курсам (5-6) приблизительно две трети студентов работают по специальности и многие планируют это в дальнейшем. Корреляционный анализ показал, что у всех студентов младших курсов все жизненные ценности являются равнозначными и взаимосвязанными между собой. На старших курсах взаимосвязи жизненных ценностях изменяются по-разному у студентов разных специальностей.

Рассмотрим отдельно профессиональные группы.

МЕНЕДЖЕРЫ: 1. У всех студентов, независимо от пола и возраста, высока ценность образования (4-5 баллов). Относительно велика ценность семьи (в среднем 4 балла), но все студенты младших курсов и женщины 5 курса единодушны в своих оценках (разброс данных близок к 0), а у мужчин 5 курса наблюдается значительный разброс данных. Аналогичные данные были получены по отношению к образованию: на 1 курсе разброс мнений практически отсутствует, на 5 курсе он довольно велик и у мужчин, и у женщин (указанные различия статистически значимы ρ≤0,005).

Из жизненных ценностей максимальную оценку получают материальные (5 баллов), а так же «сохранение индивидуальности» и «духовное удовлетворение». Близки к ним «развитие себя» и «личные достижения» (4 балла). Наименьшую оценку имели «креативность» и «престиж» (в среднем 2,6 балла, указанные различия статистически значимы ρ≤0,005). При этом, на 1 курсе в оценке «развития себя», «духовного удовлетворения» и «креативности» наблюдается существенный разброс мнений, на 5 курсе мнение становится более однородным.

К пятому курсу приблизительно половина студентов работает по специальности, в связи с этим формируется система жизненных ценностей. У мужчин-менеджеров в ее центре – «материальное положение» и «креативность», которые коррелируют между собой. При этом «материальное положение» связывается с «сохранением индивидуальности» и «социальными контактами», а «креативность» - с «развитием себя», «духовным удовлетворением» и «престижем».

У девушек-менеджеров 5 курса структура ценностей иная. Центром структуры жизненных ценностей является «духовное удовлетворение», которое коррелирует с «креативностью» и «престижем». «Достижения» связаны с «материальным положением» и «креативностью».

В отличие от менеджеров, ПСИХОЛОГИ старших курсов практически не работают по специальности, и мало кто планирует это в будущем. У них нет чёткой структуры ценностей, только «материальное положение» мало связано с другими ценностями (которые являются практически равнозначными).

Студенты ТЕХНИЧЕСКИХ специальностей также на старших курсах мало работают по специальности и мало планируют работать по ней в дальнейшем. У них максимальную значимость имеет «материальное положение» и оно же коррелирует со всеми другими ценностями (результат противоположный психологам того же возраста).

У ДИЗАЙНЕРОВ старших курсов мало кто работает по специальности, но практически все планируют это в будущем. Из жизненных ценностей центральными являются «креативность», «собственный престиж» и «достижения». При этом «материальное положение» не связано ни с одной ценностью.

**Исследование социального и эмоционального интеллекта студентов различных специальностей**

Проблема основывается на двух теоретических конструктах: эмоциональный и социальный интеллект. Эмоциональный интеллект Бар-Он определяет как совокупность некогнитивных способностей, знаний и умений, которые влияют на способность человека достигать цели, справляясь с требованиями и давлением окружающего мира. Социальный интеллект Дж. Гилфордом определяется как система интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Для эмпирического исследования были использованы методика EQ-i Бар-Она и методика исследования социального интеллекта (адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена). В исследовании приняли участие 30 студентов экономического и 30 студентов психологического факультетов.

Обнаружены значимые различия в социальном интеллекте (t= 1,52, p<0,01), а также по показателям субшкал реалистичность и социальная ответственность в эмоциональном интеллекте (p<0,05). У студентов психологического факультета показатели выше.

Обнаружены положительные корреляции между субшкалой «настойчивость» в структуре эмоционального интеллекта и субшкалами «вербальная экспрессия» и «истории с дополнением», а также композитной оценкой социального интеллекта. Можно отметить корреляцию между субшкалой самоактуализации (ЭИ) и субшкалой «вербальная экспрессия» в структуре социального интеллекта. Значения по субшкале эмпатии в структуре ЭИ положительно коррелируют со значениями по субшкале «вербальная экспрессия» (социальный интеллект). Положительная корреляция наблюдается между значениями по субшкале «реалистичность» и субшкале «вербальная экспрессия» (социальный интеллект). Значения по шкале гибкость коррелируют с субшкалами «истории с завершением» и «истории с продолжением», а также с композитной оценкой социального интеллекта. Результаты по шкале «стрессоустойчивость» положительно коррелируют с субшкалой «истории с продолжением» (социальный интеллект). Все вышеуказанные корреляции значимы на уровне p<0.05.

**Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов**

Образовательный процесс современного вуза актуализирует изменение позиции студента: из объекта обучения в активного и сознательного субъекта учебно-профессиональной деятельности. Это достаточно сложно осуществить на уровне традиционного научно-методического обеспечения процесса подготовки специалистов, поэтому становятся востребованными активные формы и методы обучения, воспитания, контроля. Для их адекватного функционирования необходимо овладение умениями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

В современных условиях возрастает значение формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Анализ психологических, педагогических и методических исследований убеждает в том, что самоорганизация занимает значительное место в структуре учебно-профессиональной деятельности и является одним из основных звеньев системы ее самоуправления. Сформированность компетенций самоорганизации позволит будущему специалисту успешно анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать и организовывать свою работу индивидуально или в команде, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс и результаты своей учебно-профессиональной деятельности, иными словами, управлять ею. От сформированности данных компетенций у студентов в огромной степени зависит их активность в обучении, качество подготовки, а также эффективность и результативность их учебно-профессиональной деятельности (А.В. Быков, А.Д. Ишков, Г. Домбровецка, Н.С. Копеина, Н.Ф. Круглова, Т.И. Шульга и др.).

Проведенный теоретический анализ позволил: сформулировать содержание понятия «компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности», определяемое как способность субъекта рационально организовывать и поэтапно выполнять свою учебно-профессиональную деятельность, осуществлять ее коррекцию, учитывать промежуточные результаты с целью повышения эффективности учебы и совершенствования процесса ее организации на основе сознательного применения накопленных знаний, умений и опыта.

На основе анализа исследований отечественных и зарубежных ученых, определен набор компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов: 1) компетенции определения и формулирования цели и задачи своей учебно-профессиональной деятельности; 2) компетенции планирования и конструирования процесса учебно-профессиональной деятельности; 3) компетенции анализа и диагностики состояния своей учебно-профессиональной деятельности; 4) компетенции организации осуществления учебно-профессиональной деятельности в соответствии с планом; 5) компетенции оценки своей учебно-профессиональной деятельность и ее результатов с выходом на рефлексивную позицию; 6) компетенции корректирования и совершенствования организации и осуществления своей учебно-профессиональной деятельности.

Определив теоретико-методологические основы исследования, выделив состав и содержание компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, мы разработали специальную систему формирования данных компетенций у студентов вузов. В содержании системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов было выделено 6 блоков: ориентировочно-целевой, теоретико-диагностический, проектировочно-конструирующий, технологический, оценочно-рефлексивный, корректировочный.

Данная система является динамичной, способной развиваться и совершенствоваться в процессе функционирования. В своем развитии система проходит 3 уровня: имитирующе-репродуктивный, комбинирующе-продуктивный и творческо-преобразующий, соотносимые с уровнями сформированности исследуемых компетенций у студентов вузов: низким, средним и высоким.

Первостепенной задачей высшей школы является процесс формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов с начала обучения в вузе. Ее формирование предполагает три взаимосвязанных этапа: подготовительный (диагностирующий), основной (формирующий), заключительный (творческий). Подготовительный этап совпадает с 1 и 2-м годами обучения в вузе. Цель этого этапа: определить наличный уровень сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов, заложить теоретические основы их формирования у студентов (изучение дисциплин психолого-педагогического цикла «Введение в психолого-педагогическую деятельность», «Основы учебной деятельности» и др.).

Основной этап начинается параллельно с подготовительным и охватывает 2 и 3-й годы обучения в вузе. Цель этапа: формирование у студентов компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, включение их в самостоятельную деятельность по самоорганизации учебной работы.

Заключительный этап охватывает 4 и 5-й годы обучения в вузе. Основная цель этапа: целостное включение студентов в процесс овладения компетенциями самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. На творческом этапе активная роль принадлежит самим студентам, у них складывается потребность в дальнейшем саморазвитии и самосовершенствовании компетенций самоорганизации.

Целью опытно-экспериментального исследования явилась проверка эффективности психолого-педагогических условий, обеспечивающих реализацию системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов вузов. Анализ экспериментальных данных по уровню сформированности компетенций самоорганизации у студентов доказывает, что в экспериментальной группе, благодаря внедрению специально разработанной системы и психолого-педагогических условий формирования компетенций, произошел значительный рост данных компетенций по сравнению с контрольной группой, а также заметное улучшение успеваемости студентов.

Формирование у студентов механизмов рефлексии и развитие у них рефлексивной позиции придает обучению личностный смысл. Обучение с использованием активных методов и форм, нацеленных на формирование у студентов компетенций самоорганизации, обеспечит включение студентов в совместную деятельность по организации учебного труда и послужит основой для плавного перехода к совместной организации и к самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Смещение внешнего контроля на взаимоконтроль и самоконтроль ставит студентов в позицию активных субъектов обучения.

В настоящее время нами разработана и прошла апробацию на студентах Российского государственного профессионально-педагогического университета программа психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов, направленная на формирование компетенций самоорганизации. Работа в этом направлении, показала позитивные сдвиги в уровне сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

**Личностный выбор**

Студенческий возраст – это возраст активного жизненного поиска, опробования различных ролей и видов деятельности, когда совершаются выборы, определяющие жизненный путь человека. Один из важных выборов в этот период жизни связан с переходом на следующую ступень образования и выбором образовательного учреждения. Последствия такого выбора в разной степени изменяют жизненный мир. Он может привести к кардинальным изменениям всей жизненной ситуации (в случае переезда в другой город, отрыва от родительской семьи), а может быть частичным, когда происходит только смена образовательного учреждения.

Важный аспект развития в этом возрасте – построение системы ценностей, являющейся основанием для совершения выбора. Салиховой Н.Р. описаны две динамические тенденции: 1) тенденция к согласованию меры важности ценности и ее реализованности (реализуемость); 2) тенденция к рассогласованию меры важности ценности и ее реализуемости (барьерность), зависящие от характера переработки рассогласований при восприятии человеком соотношения важности и доступности личностных ценностей. Их соотношение определяет смысловой тип личностной ценности. Показано, что в стабильной социальной среде вхождение в социальную общность и выход из нее связаны с большей барьерностью, а состояние освоенности – с большей реализуемостью смыслового типа. Мы предположили, что существует взаимосвязь особенностей барьерности-реализуемости личностных ценностей с характером личностного выбора в юности.

В качестве модельной ситуации личностного выбора мы использовали в одном случае выбор после окончания школы поступление в ВУЗ, связанный с переездом в другой (большой) город, где молодые люди должны жить более самостоятельно, осваивая новую социальную реальность; в другом – выбор в качестве места дальнейшего образования филиал ВУЗа или ССУЗ в своем родном (небольшом) городе, где молодые люди остаются жить вместе с родителями в рамках относительно более освоенного ими социального мира. И в том, и в другом случае осуществленный выбор закончился успешно: поступление в желанный вуз. Однако для первых характерно стремление к смене социальной общности, а для других – стремление «оставить все как есть».

Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование, где приняли участие 71 человек в возрасте от 17 до 20 лет, успешно перешедшие на следующую ступень образования: 37 человек, поступившие в ВУЗ в другом городе (назовем их условно «столичные»), и 34 человека, продолжающие образование в родном городе (назовем их условно «периферийные»). На материале попарного сравнения терминальных и инструментальных ценностей (М. Рокич) по критериям важности и доступности определялась степень выраженности барьерности-реализуемости личностных ценностей.

При сравнении барьерности-реализуемости конкретных инструментальных ценностей обнаружено, что у «периферийных» больше ценностей с барьерным (25%) и проблемно-барьерным (58%) смысловым типом, по сравнению со «столичными», у которых ценности распределились между барьерно–реализуемым (67%) и свободно–реализуемым (25%) типами. В отношении терминальных ценностей аналогичные различия – у «периферийных» 75% ценностей относится к барьерному и 8% к проблемно-барьерному смысловому типу, у «столичных» 58% ценностей относится к барьерно-реализуемому, а 42% к барьерному типу. Данные различия подтверждаются при статистическом сравнении абсолютных значений индексов реализуемости и барьерности по t-критерию Стьюдента, показавшем, что индекс реализуемости выше у «столичных» (p<0,01), а индекс барьерности выше у «периферийных» (p<0,01). Такая же тенденция обнаружена при анализе индивидуальных индексов барьерности-реализуемости личностных ценностей. В целом, высокая барьерность смыслообразования относительно инструментальных ценностей у «периферийных» означает недостаточную освоенность собственных личностных проявлений, что явилось внутренним препятствием для перехода к освоению более широкого социального мира; а высокая реализуемость этих ценностей у «столичных» означает освоенность личностных проявлений, что позволило им осваивать новое социальное пространство. Преобладание же барьерных смысловых типов в отношении терминальных ценностей является проявлением возрастной специфики юношеского возраста как перехода к освоению взрослой жизни. Однако, как показали результаты, у «столичных» реализуемость этих ценностей выше в сравнении с «периферийными».

Эти результаты можно содержательно соотнести с выделенными Д.А. Леонтьевым экзистенциальными циклами взаимодействия человека с миром, так что преобладание реализуемости ценностей связано с периодом закрытости, а барьерности – с периодом открытости человека новым смысловым горизонтам. Это значит, что у «столичных» потенциал инициативы реализован, и они приступили к реализации смысловой реальности. А «периферийные» продолжают расширять «спектр своих действий», что означает внутреннюю необходимость и готовность к совершению выборов.

Итак, личностный выбор в юности связан с барьерностью-реализуемостью личностных ценностей: стремление к смене социальной общности связано с преобладанием реализуемости, а стремление «оставить все как есть» - с преобладанием барьерности смыслообразования в отношении инструментальных ценностей.

**Заключение**

Итак, для студентов всех специальностей «физическое развитие» (здоровье) имеет малую ценность.

Структура жизненных ценностей зависит и от специальности, и от опыта, приобретаемого студентами, как в учёбе, так и в практической работе.

На младших курсах, пока студенты не работают по специальности, у них нет чёткой структуры жизненных ценностей. На старших курсах, чем больше студентов работает по специальности, и чем больше они планируют в будущем посвятить себя выбранной профессии, тем более чёткой у них становится структура ценностей.

У менеджеров и студентов технических специальностей центральное место в системе жизненных ценностей занимают материальные ценности (особенно у мужчин), с которыми коррелируют в большей или в меньшей степени остальные ценности. У психологов и дизайнеров структура жизненных ценностей более размыта, но материальные ценности находятся на её периферии.

**Литература**

1. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) / Материалы международной конференции. – М.: Смысл, 2008.
2. Салихова Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей. – Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2008.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Учеб. Пособие. Астрахань, 2007.
4. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М. Изд-во Московского психолого-социального ин-та., 2008.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. Междунар.гуманитар. фонд "Знание", 2006.
6. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Под ред. Г.С. Никифорова. СПб. Изд-во СПбГУ, 2004.
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. Учеб.пособие. М., Academia, 2009