

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. БОРДОВСКАЯ, академик
РАО
С.Н. КОСТРОМИНА, профессор
Санкт-Петербургский
государственный университет

Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию

В связи с важностью проблемы становления и развития студента как исследователя на всех уровнях обучения в вузе в статье раскрывается важность не только практической, но и потенциальной готовности студента к исследовательской деятельности. Для этого уточняется значение и содержание введенного термина «исследовательский потенциал» как важнейшей предпосылки успешности научной подготовки и эффективности исследовательской деятельности. Изучение студента в позиции исследователя ведется с учетом профиля его научной подготовки и активности, а также личностных особенностей, которые влияют на успешность исследовательской деятельности. Сравнивается исследовательский потенциал бакалавров, магистрантов, аспирантов и молодых преподавателей. Эмпирическая основа статьи – материалы изучения исследовательского потенциала и степени его реализации у студентов и молодых преподавателей разных вузов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студента, готовность студента к исследовательской деятельности, исследовательский потенциал студента, различия в развитии и реализации исследовательского потенциала студентов, мотивация исследовательской деятельности, поведенческий компонент исследовательского потенциала, когнитивный компонент исследовательского потенциала

На фоне увеличения значимости науки и технологий в развитии экономики и всей страны меняется не только содержание и характер научной работы, ее социальный статус и условия организации, но и сам субъект этого вида деятельности [1; 2]. При этом своеобразии научно-исследовательской деятельности определяется не только особенностями предметной области, задач и методов науки, но и свойствами личности ее субъекта [3].

Чтобы успешно решать исследовательские задачи даже в ходе обучения, необходимо обладать определенным внутренним ресурсом – мотивацией и способностями. От их развития зависит степень включенности в научный поиск, обнаружение и формулирование проблемы, эффективное выстраивание исследования, умелое использование навыков организации своей познавательной активности, видение ново-

го в получаемых результатах, использование их на следующих этапах решения проблемы. Поэтому перед социологом и психологом науки закономерно встают следующие вопросы:

□ обладают ли поступающие в магистратуру или аспирантуру не только специальными научными знаниями и умениями, но и необходимым психологическим ресурсом, чтобы быть успешными исследователями или инициировать новации в профессиональной деятельности?

□ какова мера его реализации, и прежде всего – у магистрантов, которых в рамках перехода всех российских вузов на многоуровневую систему профессионального образования целенаправленно начинают готовить к исследовательской деятельности?

Важность ответов на эти вопросы усиливается при реформировании системы подготовки научных кадров в России. Тем

более что, как показывает опыт многих вузов и специальные исследования, мотивация магистрантов и аспирантов не всегда характеризуется познавательной потребностью и глубоким интересом к научной работе [4; 5], уровень их подготовки при поступлении до сих пор оценивается в старой «ЗУНовской» парадигме, а исследовательский потенциал в лучшем случае определяется в ходе собеседования и вступительных экзаменов.

Сказанное дает основание полагать, что при отборе в магистратуру и аспирантуру, а также при оценке эффективности научной подготовки и качества исследовательской деятельности студента, следует учитывать не только результаты его исследовательской работы, практическую готовность, но и его потенциал как исследователя, т.е. студент должен рассматриваться как субъект исследовательской деятельности. Более того, в процессе научной подготовки будущего специалиста целесообразно отслеживать динамику изменения его потенциальной и реальной готовности к исследовательской деятельности. Такой подход и его методы разрабатываются и проверяются в *Санкт-Петербургском государственном университете* в рамках специального исследования.

Понятие «*исследовательский потенциал*» («ИП») является для педагогической науки и практики новым. Несмотря на то, что его можно уже встретить в некоторых работах (Абакумова С.И., Аксенова Н.А., Клещева И.В.), общепринятого определения данного понятия на сегодня нет. Исследовательский потенциал студентов понимается нами как интегральная характеристика внутренних и приобретенных в процессе образования ресурсов студента, достаточных для овладения им требованиями к исследовательской деятельности и ее успешного самостоятельного осуществления [6]. Этот термин введен для определения *потенциальной готовности* студентов к исследовательской деятельности, с тем

чтобы вузовские преподаватели понимали и учитывали индивидуальные особенности студентов и предлагали им адекватные исследовательские задачи и задания, выбирали эффективные методы работы и создавали для нее оптимальные условия.

Нами установлено, что феноменология исследовательского потенциала обладает рядом свойств, среди которых можно отметить:

- *системность* (исследовательский потенциал не может сводиться к простой сумме качеств личности исследователя);
- *непрозрачность* (для исследовательского потенциала характерно наличие скрытых свойств, которые могут проявиться при изменении определенных условий);
- *стратегичность* (исследовательский потенциал содержит возможности для развития человека как исследователя на ближайшую перспективу и в более отдаленном будущем);
- *внешняя обусловленность* (для формирования и реализации исследовательского потенциала определяющее значение имеют, как правило, «внешние» по отношению к нему условия и факторы);
- «*текучесть*» (изменчивость исследовательского потенциала под влиянием условий обучения и жизнедеятельности человека, видов решаемых им задач, а также «особость» получаемого результата — по новизне и неопределенности).

По структуре исследовательский потенциал представляет собой систему индивидуально-психологических характеристик личности (мотивационных, когнитивных, поведенческих), которые в совокупности обеспечивают способность эффективно решать исследовательские задачи.

Мотивационный компонент исследовательского потенциала содержит в себе такие характеристики, как интолерантность (нетерпимость) к неопределенности, удовлетворенность от решения задач, интеллектуальная любознательность и нацеленность на новизну. Интолерантность к неопреде-

ленности – это стремление к нахождению своего метода или способа деятельности в необычных, изменяющихся ситуациях. Удовлетворенность от решения задач – это способность получать удовольствие от процесса и средств разрешения научной задачи. Интеллектуальная любознательность – это осознанная мотивация к получению знаний об объекте и получение удовольствия от познания мира. Нацеленность на новизну показывает интенсивность мотивации к экспериментированию и новациям.

Когнитивный компонент включает в себя гибкость мышления, критическое мышление, логичность, быстроту и оригинальность мышления. Гибкость мышления обеспечивает возможность широкого использования опыта изучения объектов в новых взаимосвязях и отношениях. Критичность мышления позволяет обнаруживать ошибочность аргументации и непоследовательность суждений. Логичность мышления – это способность использовать законы логики для получения и оформления выводов. Быстрота мышления – это способность к пониманию ситуации и нахождению решений в условиях дефицита времени и ресурсов. Оригинальность мышления – это способность порождать новые, необычные идеи и предлагать новые методы.

Поведенческий компонент исследовательского потенциала содержит в себе характеристики самоорганизации, самоконтроля, адаптивности и ассертивности. Самоорганизация – это способ структурирования исследователем своей активности для достижения целей. Самоконтроль отражает способность к последовательному выполнению исследовательских процедур и завершению поставленных задач. Адаптивность позволяет адекватно приспосабливаться к изменяющимся условиям решения исследовательских задач. Ассертивность означает способность к сохранению стабильности при выполнении исследовательской деятельности в нестабильных или изменившихся условиях.

В исследовании приняли участие 290 человек. Из них 45 преподавателей СПбГУ, повышающих квалификацию на программе «Преподаватель высшей школы», и 245 российских студентов в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся на факультете психологии (23), историческом (17), медицинском (31), экономическом (79) факультетах СПбГУ, в Институте детства (53) РГПУ им. А.И. Герцена, на естественно-географическом (25) и физико-математическом (23) факультетах НГПУ.

Для изучения потенциальной готовности студентов к самостоятельной исследовательской деятельности применялась авторская методика «НИП-51» (Н.В. Боровская, С.Н. Костромина, С.И. Розум, Н.А. Москвичева, Н.Н. Искра). Методика включает 51 вопрос, относящиеся к одному из трех компонентов исследовательского потенциала (мотивационному, когнитивному, поведенческому). Предусмотрена 10-балльная шкала оценивания ответов на вопросы (1 балл – минимальный, 10 баллов – максимальный). Сумма баллов по всем вопросам позволяет определить общий уровень выраженности исследовательского потенциала. В интерпретации результатов предусмотрена градация по трем уровням: высокий, средний и низкий.

Для определения степени реализации студентом исследовательского потенциала в процессе обучения (практическая готовность студента к исследовательской деятельности) использовалась анкета для студента и экспертная оценка его научного руководителя. С помощью анкеты определялось количество научных публикаций студента, количество докладов на конференциях, участие в научно-исследовательских проектах (грантах). Экспертная оценка студента научным руководителем отражала его мнение в отношении уровня исследовательского потенциала студента и уровня реализации им своего исследовательского потенциала в процессе обучения и подготовки аттеста-

ционной работы (оба показателя оценивались в баллах от 1 до 10).

Оценка уровня исследовательского потенциала во взаимосвязи с уровнем образования позволила выявить неоднородность развития компонентов исследовательского потенциала на разных ступенях обучения. Несмотря на то, что общий уровень исследовательского потенциала значительно повышается от группы бакалавров к группе магистрантов и от группы магистрантов к группе преподавателей, в целом поступательная динамика характерна только для мотивационного компонента ИП. Мотивация исследовательской деятельности усиливается от бакалавров к преподавателям вуза. В то же время выявлен более высокий уровень развития когнитивного компонента у бакалавров по сравнению с магистрантами, что может свидетельствовать о недостаточной интеллектуальной готовности магистрантов к исследовательской работе. Соответственно, можно сделать вывод, что обучение в магистратуре продолжают студенты, более мотивированные к исследовательской деятельности, но не всегда с высоким интеллектуальным ресурсом. Желание продолжать учебу в магистратуре не подкрепляется развитыми способностями к анализу и синтезу, обобщениям, работе с понятиями, что может сказываться на конечном результате.

В динамике развития поведенческого компонента прослеживается снижение уровня у преподавателей относительно магистрантов. Этот результат можно объяснить *учебным* характером исследовательской деятельности в магистратуре и его регламентацией (заданными сроками, структурой, видами работ). Для вузовских преподавателей исследовательская деятельность является важным, но не необходимым условием. Молодые преподаватели в должности ассистента или старшего преподавателя настолько загружены учебными поручениями, которые они обязаны выполнить и за которые прежде всего отчи-

тываются, что на научную работу остается мало времени и сил. В связи с этим включенность в исследование у преподавателей носит характер скорее увлеченности, нежели обязательности. Подтверждением сказанному может служить высокий уровень развития у них мотивационного компонента (по сравнению со студентами).

Важно заметить, что полученный результат отражает приоритет разных групп респондентов в оценке ими своего исследовательского ресурса. Невысокий уровень поведенческого компонента у молодых преподавателей подчеркивается приоритетом для них мотивационной и когнитивной составляющих ИП («хочу» и «могу»). Для студентов наиболее значимыми оказываются желание исследовать (мотивационный компонент) и организационные умения (поведенческий компонент) – «хочу» и «должен», что подтверждает учебный характер выполнения ими всех видов исследовательских работ.

В изучении *реализации исследовательского потенциала* база данных была ограничена только магистрантами. Ограничение связано с особенностями их подготовки, как-то: доминирующая ориентация на научную деятельность, наличие научно-исследовательской практики и научно-исследовательской работы в каждом семестре, выполнение и защита магистерской диссертации.

В анализ были включены объективные показатели научной активности в рамках (основная часть) и за пределами (дополнительная часть) образовательной программы, оценки исследовательского потенциала научными руководителями (экспертные оценки), а также результаты по психодиагностическим методикам. Для определения общего уровня реализации исследовательского потенциала все баллы по основной и дополнительной частям суммировались в сводный показатель. Далее этот показатель использовался для сопоставления с экспертными оценками (оценками научного ру-

ководителя) и установления взаимосвязей с индивидуально-психологическими характеристиками магистрантов (когнитивными и личностными особенностями), а также с уровнем академической успеваемости.

Анализ реализации ИП в рамках образовательной программы основывался на данных об обязательных видах научно-исследовательской деятельности (оценки за предыдущие курсовые и выпускные квалификационные работы, а также за научно-исследовательскую практику во время обучения в магистратуре). В целях объективности рассмотрения была разработана шкала с соразмерными требованиями к уровню выполнения тех или иных видов научно-исследовательской деятельности (по средней оценке за предыдущие курсовые и дипломные работы начислялось по 1 баллу за каждую десятую долю оценки, начиная с оценки «три», например, оценка 3,4 переводилась в 4 балла, а оценка 4,5 – в 15 баллов).

В табл. 1 представлены результаты по основным видам научно-исследовательской деятельности магистрантов. Опираясь на эти данные, можно сделать вывод, что обучающиеся в магистратуре характеризуются

высокими результатами научно-исследовательской активности как в процессе получения предыдущего высшего образования (средний балл за курсовые и дипломные работы), так и во время обучения в магистратуре (средний балл за научно-исследовательскую практику за период обучения в магистратуре). Правосторонняя асимметрия по всем показателям говорит о том, что большинство магистрантов имеют результаты выше среднего балла.

Анализ реализации ИП магистрантов за пределами образовательной программы включал данные о необязательных (дополнительных) видах научно-исследовательской деятельности (участие в конференциях, грантах, наличие публикаций). Данные были получены в процессе анкетирования магистрантов. Однако при его проведении было установлено, что многие из магистрантов не имеют четких представлений о том, что такое научная публикация, научно-исследовательский проект, научная или научно-практическая конференция. Поэтому для повышения объективности оценки была проведена корректировка результатов, полученных при анкетировании. Уточнялись сведения об участии в научных

Таблица 1

Показатели основных видов научно-исследовательской деятельности магистрантов

| № | Показатель | Среднее | Мода | Стандартное отклонение | Асимметрия | | Экссесс | |
|---|---|---------|------|------------------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | | | | | Статистика | Стд. ошибка | Статистика | Стд. ошибка |
| 1 | Средний балл за предыдущие курсовые, дипломные работы | 4,8 | 5 | 0,339 | -1,334 | 0,325 | 0,71 | 0,639 |
| 2 | Баллы за предыдущие курсовые, дипломные работы для подсчета сводного показателя реализации ИП студентов | 18 | 20 | 3,364 | -1,303 | 0,325 | 0,55 | 0,639 |
| 3 | Средний балл за научно-исследовательскую практику | 4,6 | 5 | 0,473 | -0,748 | 0,325 | 0,166 | 0,639 |
| 4 | Баллы за научно-исследовательскую практику для подсчета сводного показателя реализации ИП студентов | 16 | 20 | 4,67 | -0,657 | 0,325 | -0,262 | 0,639 |

мероприятиях, грантах и публикациях с помощью беседы, изучались личные дела, анализировались сведения базы данных ИАС НИД СПбГУ, документально подтверждалось участие магистрантов в научно-исследовательской деятельности (копии публикаций, программы конференций, дипломы и сертификаты об участии в конференциях с докладами и т.д.). Оценки по каждому из параметров, как и по обязательным показателям, переводились в баллы соразмерно уровню публикации, конференции, роли в научно-исследовательском проекте или гранте (например, тезисы – 0,5 балла, статья в журнале из списка ВАК – 6 баллов).

Как видно из *табл. 2*, данные об участии магистрантов в научно-исследовательской деятельности демонстрируют резко выраженную неоднородность показателей. Большинство магистрантов имеют нулевые показатели по индикатору реализации исследовательского потенциала, высокие результаты показали только несколько человек. То есть наличие публикаций, докладов на конференциях и участие в конкурсах на получение гранта являются для данной выборки скорее исключением. Большинство магистрантов к концу второго года обучения не имеют опыта участия в научных конференциях и исследовательских проектах, научных публикаций.

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод. Магистранты на достаточно высоком уровне справляются с обязательными видами научно-исследовательской деятельности, предусмотренными

стандартом и учебным планом (написание курсовых, дипломных работ, работа над магистерской диссертацией). Однако дальше этого большинство по каким-то причинам не идут, т.е. не участвуют в научных конференциях, научно-исследовательских проектах, не имеют научных публикаций.

Интересно, что большинство научных руководителей (экспертные оценки) высоко оценивают уровень исследовательского потенциала своих магистрантов ($M=7,73$, $\sigma = 1,44$, мода – 9 баллов при максимуме оценки 10 баллов) и уровень его реализации ($M=7,66$, $\sigma = 1,77$, мода – 9 баллов при максимуме оценки 10 баллов). Значимые корреляционные взаимосвязи были установлены между оценкой ИП магистранта научным руководителем и наличием у магистранта публикаций ($p \leq 0,05$), а также участием в конференциях ($p \leq 0,05$). При этом выявлены отрицательные взаимосвязи с оценками по субтесту (анализ условий задачи и соотнесения с информацией, которая может быть использована для ее решения), практическими способностями ($p \leq 0,05$) и уровнем вербального интеллекта теста структуры интеллекта Амтхауэра ($p \leq 0,05$). Иными словами, можно предполагать, что при оценке исследовательского потенциала и степени его реализации научные руководители в большей степени опираются на внешние показатели, такие как участие в конференциях, публикации, нежели на характеристики когнитивной деятельности магистрантов.

В то же время в ходе корреляционного

Таблица 2

Анализ дополнительных показателей реализации исследовательского потенциала магистрантов

| № | Показатель | Среднее | Мода | Стандартное отклонение | Асимметрия | | Экссесс | |
|---|---|---------|------|------------------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | | | | | Статистика | Стд. ошибка | Статистика | Стд. ошибка |
| 1 | Количество публикаций | 1,78 | 0 | 3,612 | 2,558 | 0,325 | 5,916 | 0,639 |
| 2 | Количество докладов (со докладов) на конференциях | 2,06 | 0 | 3,574 | 3,029 | 0,325 | 11,725 | 0,639 |
| 3 | Участие в выполнении научных проектов, грантов | 0,5 | 0 | 1,502 | 5,156 | 0,325 | 31,057 | 0,639 |

анализа выявлена положительная взаимосвязь сводного показателя реализации ИП с общим уровнем исследовательского потенциала ($p \leq 0,01$), количеством публикаций ($p \leq 0,05$), уровнем вербального интеллекта ($p \leq 0,01$), практических способностей ($p \leq 0,01$) и оригинальностью. При этом его взаимосвязь с оценками научных руководителей отсутствует.

Полученные данные подчеркивают имеющееся противоречие. Научные руководители в своей оценке ориентируются на внешние показатели, придают большее значение продуктам исследовательской деятельности и не связывают научные достижения с уровнем вербального интеллекта, креативности, гибкости, рефлексивности, особенностями стиля мышления. Между тем индикаторы научной активности в ходе обучения выше именно у магистрантов, способных к анализу, выделению существенного, обобщению, продуцированию необычных, оригинальных идей.

Учитывая ранее полученный результат о сниженном уровне развития когнитивного компонента ИП у магистрантов по сравнению с бакалаврами, можно предположить, что научная активность магистрантов за пределами образовательной программы и далее будет оставаться низкой. Их интеллектуального ресурса будет недостаточно для реализации исследовательского потенциала в грантах, научных проектах и публикациях. Фактически полученный результат обостряет проблему отбора в магистратуру, который сейчас базируется исключительно на «знаниевой» парадигме. Пример европейских и американских университетов, где в содержании вступительных испытаний на магистерские программы предусмотрены задания, опирающиеся на когнитивные способности абитуриента (т.е. оценивающие способность к рассуждениям, обобщениям, постановке

проблемы, чувствительность к противоречиям и др.), может служить дополнительным аргументом в пользу необходимости учета этой составляющей при реформировании системы подготовки научных кадров в России.

Регрессионный анализ позволил выделить *индивидуально-психологические особенности магистрантов*, влияющие на реализацию исследовательского потенциала, а именно: напряженность, оригинальность, продуктивность, уникальность, отношение к настоящему как зависящему от собственной активности, опора на себя и свои достижения. Эти показатели образовали модель с высокой прогностической способностью, согласующуюся с данными, полученными в исследовании О.А. Чувгуновой*. Ею установлено, что для успеха в учебно-исследовательской деятельности важны оригинальность ($B=16,372$), рефлексивность ($B=0,187$), теоретические способности ($B=0,341$) и исследовательский опыт – участие в исследовательских проектах ($B=8,531$). Кроме того, включение в пошаговый регрессионный анализ только личностных переменных (без показателей интеллектуальной деятельности) выявило важность также временной перспективы (будущее – $B=5,44$ и негативное прошлое – $B=3,69$), самооценности ($B=1,826$) и эмоциональной стабильности студента-исследователя ($0,834$).

Таким образом, с высокой степенью вероятности можно говорить о зависимости уровня реализации исследовательского потенциала магистрантов от их отношения к времени (временной перспективы), эмоциональности (уровня напряженности, неудовлетворенности), оригинальности (уникальности выдвигаемых идей), ощущения самооценности. Каждая из этих характеристик важна для обеспечения высокого уровня включенности в научный поиск и про-

* Исследование представлено в магистерской диссертации О.А. Чувгуновой «Учебные стратегии как фактор реализации исследовательского потенциала студентов» (СПбГУ, 2013).

дуктивности донесения полученных результатов до научного сообщества. Эмоциональность способствует повышению чувствительности к ситуации, напряженности и импульсивности. Предрасположенность к депрессии и неудовлетворенность компенсируются переживанием богатства своего внутреннего мира, ценности собственной личности для других, пониманием своей уникальности в смысле обладания способностью к генерации оригинальных идей. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес. Дополнительный ресурс создает ориентация на будущее, критичное отношение к прошлому, умение учитывать ошибки. Время планируется, а потенциальные результаты сегодняшних решений и действий просчитываются с учетом последствий. Повышенная эмоциональность компенсируется консервативностью и осмотрительностью, а также убежденностью в том, что «все в твоей жизни зависит от тебя» (обратная взаимосвязь с фаталистическим настоящим). С точки зрения отношения к времени у магистрантов с высоким уровнем реализации исследовательского потенциала можно констатировать конструктивное использование своего времени (постановка новых целей, выбор продуктивных занятий, связанных с творчеством, извлечение уроков из прошлых неудач). На фоне высокой эмоциональности, оригинальности и уверенности в себе такая стратегия позволяет лучше организовать свою деятельность и добиться хороших результатов. Поэтому магистранты с вышеописанными индивидуально-психологическими особенностями демонстрируют высокий уровень академической успеваемости и продуктивности в исследовательской работе (активнее участвуют в научно-исследовательских проектах, грантах, конференциях, имеют больше публикаций и докладов на конференциях).

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. В процессе отбора поступающих в магистратуру и аспирантуру целесообразно изучать их исследовательский потенциал и разрабатывать различные способы аттестации, дополняющие вступительные экзамены по дисциплинам.

2. В поиске эффективных средств повышения качества научно-исследовательской деятельности магистрантов и аспирантов важно знать и учитывать их индивидуальные особенности: укреплять самооценку, помогать планировать и продвигать полученные данные в научное сообщество, развивать теоретические способности, повышать уровень рефлексии результатов исследовательской работы.

3. Для молодых вузовских преподавателей актуальной остается проблема нормирования времени и сил для выполнения учебных заданий и осуществления научной работы.

Литература

1. Современные образовательные технологии / Под ред. Н.В. Бордовской. М.: Кнорус, 2013.
2. *Костромин С.Н.* Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. Декабрь, 2010. Вып. 4. С. 153–161.
3. *Cattell R.B.* The personality and other motivation of the researcher from measurements of contemporaries and from biography // *Scientific creativity: its recognition and development.* New York: John Wiley & Sons, 1963. P. 119–131.
4. *Moskvicheva N.L.* Analysis of motivation in students' research activity // *EDULEARN12 Proceedings. 4th International Conference on Education and New Learning Technologies, July 2nd-4th, 2012. Barcelona, Spain, 2012.* P. 2576–2884.
5. *Kostromina S.N.* Psychological factors of self-organization academic activity of students // *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives.* 2012. Vol. 10 (№2). P. 187–196.

6. Бордовская Н.В., Костромина С.Н., Розум С.И., Москвичева Н.А. Деятельностный подход к изучению исследовательского потенциала студента // Международный журнал экспериментального образования. 2012. №1. С. 81–87.
7. Bordovskaia N.V. Research potential and its manifestation among university students // Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives. 2012. Vol. 10 (№2). P. 16–25.

**Ю.В. КУЗЬМИНА, аналитик
Институт образования, НИУ
Высшая школа экономики**

Выбор специальности обучения: прямой и непрямой эффект семейных факторов

В статье проанализированы взаимосвязи между семейными характеристиками, мотивацией и выбором специальности обучения у студентов 4-го курса Татарстана и Ярославской области, обучающихся на четырех специальностях: педагогической, экономической, инженерно-технической и гуманитарной. Результаты показывают, что студенты из семей с разными образовательными и материальными ресурсами выбирают разные специальности обучения и по-разному обосновывают свой выбор. Студенты с высокими материальными ресурсами предпочитают экономическую специальность и редко выбирают гуманитарную или педагогическую специальности. В результате факторного анализа мотивов, которыми студенты объясняют свой выбор специальности, получено три фактора: интерес, работа и легкость обучения или поступления. Студенты из семей с высокими образовательными и материальными ресурсами чаще при выборе специальности руководствуются мотивами будущей работы или интереса и реже мотивами легкости обучения или поступления. При этом мотивация может изменить эффект семейных характеристик: уменьшить или усилить его.

Ключевые слова: выбор профессии, мотивация, мотивационные факторы, семейные характеристики, образовательные ресурсы, прямой и косвенный эффекты семейных характеристик, мотивационный профиль

Введение

Выбор профессии – сложный и длительный процесс, который можно рассматривать как результат взаимодействия многих факторов: семейных, личных, социальных. Выбирая специальность обучения, выпускник средней школы, по сути, обуславливает свой возможный будущий материальный и социальный статус на долгие годы. Поэтому представляется важным выделить факторы, связанные с выбором профессии, и определить возможные эффективные и неэффективные стратегии выбора.

В данной статье мы рассмотрим вопрос о том, насколько выбор специальности обучения связан с семейными характеристиками и

в какой степени семья может определять выбор профессии, в том числе и через формирование соответствующей мотивации.

Влияние семейных характеристик при выборе профессии проявляется как при принятии решения о получении высшего образования, так и при выборе конкретной профессиональной области. Дети из семей с разными социальными, экономическими и образовательными ресурсами выбирают разные специальности. Например, дети из семей квалифицированных специалистов (адвокатов, врачей, преподавателей) чаще выбирают престижные специальности: медицину или юриспруденцию – независимо от собственных способностей [1]. Студен-