

# ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923.2

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Е.А. Семенова (Иркутск)

**Аннотация.** Дается обоснование актуальности проблемы развития профессионального самосознания, представлен теоретический анализ основных подходов к понятию «профессиональное самосознание». Раскрываются принципы, направления и методы тренинговой работы, особенности и динамика профессионального самосознания студентов в вузе.

**Ключевые слова:** профессиональное самосознание; структура самосознания; тренинг по формированию профессионального самосознания.

Интерес к феномену сознания и самосознания всегда был характерен для философской и психологической науки. Психология в последние десятилетия осознает необходимость рефлексии проблемы самосознания в рамках своей предметной области. Несмотря на обилие работ (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Т.Л. Миронова, Л.М. Митина, Е.Ю. Пряжникова и др.), вопрос становления профессионального самосознания студентов изучен недостаточно, так как для формирования профессиональной позиции необходимо изучение «Я-образов» и представлений об идеальном профессионале, формирующихся у студентов за период обучения в вузе. Психологи (Г.В. Акопов, С.Г. Косарецкий и др.) обращают внимание на необходимость проведения исследований профессионального сознания и самосознания, которые обосновывали бы пути его целенаправленного формирования. А.К. Маркова подчеркивает, что «профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию, между тем оно зачастую складывается стихийно» [1. С. 37].

Для становления субъекта профессиональной деятельности большое значение имеет вхождение его в новую социальную среду в связи с поступлением в профессиональное учебное учреждение (колледж, техникум, университет). В литературе встречаются работы, посвященные изучению профессионального самосознания студентов вузов: будущих педагогов (О.Б. Дутчина, С.П. Ильина, И.О. Косарева, П.В. Лебедчук, С.Б. Мохова, А.И. Смоляр и др.), будущих психологов (Э.Н. Ахметшина, Е.Г. Ефремов, Н.В. Казначеева, А.О. Шарапов и др.), будущих юристов (Л.В. Андреева, В.Б. Тепликов), будущих менеджеров и экономистов (Н.Е. Горская, Е.А. Манчилина), курсантов высших военных авиационных инженерных учебных заведений (В.М. Савеленко), студентов технических вузов (Ф.Т. Нги).

Т.Л. Миронова [2] рассматривает профессиональное самосознание как разновидность социально-специфического самосознания, которое формируется под воздействием профессиональной среды и активного участия человека в профессиональной деятельности. С точки зрения Е.Ю. Пряжниковой [5], профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности.

Как считает А.К. Маркова [1], профессиональное самосознание – это осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. В профессиональном самосознании отражаются основы профессионального мировоззрения, субъективной концепции профессионального труда, осознание профессионально значимых качеств у профессионалов, других людей, сравнение себя с неким абстрактным идеалом или конкретным специалистом; знание оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание субъектом своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. По мнению А.К. Марковой, у профессионалов, обладающих сформированным уровнем профессионального самосознания, повышаются эффективность работы, удовлетворенность своей профессией, возрастает стремление к самореализации, повышается уверенность в себе [1].

Вслед за Л.М. Митиной мы рассматриваем профессиональное самосознание как совокупность трех уровней: когнитивного, аффективного и поведенческого. Когнитивная структура включает в себя понимание в системе профессиональной деятельности и понимание себя в системе делового общения. Аффективная подструктура содержит несколько видов отношений: отношение к системе своих профессиональных действий; отношение к системе межличностных отношений, в которые вступает человек в профессиональной деятельности; отношение к своим профессионально важным качествам и в целом к своей личности профессионала. Результатом этого является глобальное самоотношение. Поведенческая подструктура самосознания содержит потенциальные поведенческие реакции, конкретные профессиональные действия, которые осуществляют регуляцию и саморегуляцию поведения и деятельности в соответствии с профессиональными нормами [3].

Для выявления особенностей и динамики профессионального самосознания студентов мы провели специальное исследование на базе Иркутского государственного технического университета. Цель эксперимента заключалась в планомерном формировании у студентов профессионального самосознания посредством проведения психологического тренинга.

Исходя из определенной нами структуры профессионального самосознания, мы стремились создать такую систему работы по его развитию, которая бы отвечала данной структуре. Эксперимент проводился со студентами в течение семестра. Для контроля за ходом экспериментального обучения были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Для оценки изменений, произошедших под влиянием систематического обучения, был использован набор методик: «Тест двадцати утверждений на самоотношение» М. Куна, «Ассоциативный ореол профессий» Е.А. Климова, «Диагностика профессиональных представлений» В.Н. Обносова, «Тест-опросник самоотношения (ОСО)» В.В. Столина, С.Р. Панталева, методика «Незаконченные предложения» и др.

Методологической основой эксперимента послужили фундаментальные общенаучные принципы отечественной психологии: принцип системности (Б.Ф. Ломов), принцип детерминизма (С.Л. Рубинштейн), принцип единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), принцип активности личности и субъекта деятельности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев) [7]. Программа тренинга «Формирование профессионального самосознания студентов» состояла из четырех разделов.

Первый раздел показывает место самосознания, Я-концепции в структуре личности и предполагает знакомство с данной проблемой, а также знакомство со спецификой проведения занятий.

Второй раздел направлен на развитие представлений студентов о будущей профессиональной деятельности и профессионально важных качествах личности профессионала.

Третий раздел предполагает углубление знаний о профессиональной Я-концепции и направлен на формирование адекватного представления о себе как будущем профессионале. Четвертый раздел тренинга развивает представление о целостности жизненного пути и возможном профессиональном будущем; о ценностно-смысловых основаниях творческого способа существования человека в профессии [8].

Формирование профессионального самосознания студентов на тренинговых занятиях проводилось в трех направлениях.

Первое направление – психодиагностическое – осуществлялось с целью выявления особенностей профессиональных представлений студентов, закономерностей осознания ими представлений о целостности жизненного пути и возможном профессиональном будущем. Для достижения данной цели студентам предлагается ответить на ряд вопросов с последующим групповым обсуждением ответов.

Второе направление – мотивационное – организовывалось с целью создания мотивирующей основы перехода субъекта от житейского, прагматического к познавательному отношению к профессиональной Я-концепции, к становлению осознанной саморегуляции собственной жизнедеятельности.

Третье направление – психокоррекционное – проводилось с целью обучения продуктивным формам организации времени жизни субъекта, актуализации механизмов самопознания и саморегуляции. Продуктом совместной тренинговой деятельности преподавателя и студентов на данном этапе являлось самостоятельное выдвижение студентами новых целей: целей, связанных с учебно-профессиональным взаимодействием, общением; целей саморегуляции личностно-профессионального развития; целей развития адекватной профессиональной Я-концепции [7].

В основу тренинга положена идея целостности, единства профессионального и личностного развития человека. Получаемые новые эмоционально насыщенные сведения о себе и других побуждали студентов к переосмыслению сложившихся компонентов Я-концепции и способствовали формированию адекватного представления о себе. При организации занятий мы учитывали юношеский возраст респондентов, которые уже имеют определенную совокупность знаний, представлений, установок, ценностей, сложившееся отношение к миру, людям, задачам, к самому себе и жизни в целом, владеют определенными способами деятельности. Это обусловило выбор личностно-деятельностного, гуманистического подхода к формированию личности студента в целом и развитию его профессионального самосознания, в частности.

Мы не ставили перед собой цель достичь глобальных преобразований личности в короткие сроки. Для нас было важным постепенное осознание студентами возможности и необходимости самопознания, саморазвития и самосовершенствования; усиление потребности в построении позитивной профессиональной Я-концепции.

При организации тренинговых занятий со студентами соблюдались следующие принципы: принцип активности, принцип открытой обратной связи, принцип «здесь и теперь», принцип доверительности в общении. Соблюдение вышеназванных принципов позволило нам успешно решать организационные задачи тренинга. Обеспечивалась четкая позиция каждого участника занятия, которая характеризовалась активностью (вовлеченностью в действия), партнерством (признанием ценности другого человека), объективацией поведения (участием на объективированном уровне в работе) и исследовательской направленностью (самостоятельный поиск решения проблем) [7].

В целях проверки результативности и эффективности формирования профессионального самосознания студентов были проведены психодиагностические срезы в контрольной и экспериментальной группах в начале и в конце семестра. Изменения, которые происходили со студентами в результате экспериментального обучения, мы фиксировали не только с помощью диагностических методик, но и с помощью наблюдений, бесед со студентами, анализа продуктов деятельности (сочинений).

Обсуждение результатов эксперимента мы начнем с рассмотрения данных, характеризующих когнитивный компонент профессионального самосознания. Данный компонент включает в себя представления о профессии и личности профессионала, важным показателем которых выступает объем. Как видно из приведенных данных, у студентов наблюдается положительная динамика объема представлений о профессии и личности профессионала. После проведения обучающего эксперимента число смысловых единиц, указывающих на объем представления о профессии в контрольной группе, увеличился только на 5, тогда как в экспериментальной группе – на 16. Эта разность статистически значима ( $t = 2,26$ ;  $p < 0,05$ ).

Более существенное увеличение количества смысловых единиц зафиксировано у студентов экспериментальной группы при описании профессионально важных качеств специалиста (27,3 см. ед.), тогда как в контрольной группе данный показатель увеличился на 3 единицы и составил 21,1. В целом по подструктуре «Личность профессионала» наблюдается статистически достоверный рост объема представлений у студентов экспериментальной группы ( $t = 7,648$ ;  $p < 0,001$ ). Качественный анализ сочинений студентов позволил сделать вывод, что студенты экспериментальной группы называют больше качеств, характеризующих профессионала. Они подчеркивают, что такой специалист должен обладать «профессиональными знаниями и практическими умениями», «уметь работать с оборудованием и людьми», «быть образованным», «квалифицированным», «компетентным». Респонденты отмечают необходимость высокого уровня «профессионального мышления», «интеллекта», «сообразительности», «наблюдательности», «хорошей памяти» у специалиста своего профиля. Для студентов обеих групп в личности профессионала наиболее весомыми являются психологические качества и эмоционально-волевые свойства, но в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, наблюдается более заметный рост представления о важности данных качеств. Испытуемые пишут, что идеальный специалист должен быть «ответственным», «мобильным», «энергичным», «инициативным», «трудолюбивым», обладать «твердым характером и силой воли».

Объем представлений по подструктуре «Профессиональная деятельность» у студентов экспериментальной и контрольной групп существенно не различается (16,1 и 13,3 см. ед.). Вместе с тем значимый сдвиг в представлениях зафиксирован у испытуемых экспериментальной группы ( $t = 3,879$ ;  $p < 0,001$ ), в которой отмечен более высокий показатель объема представлений о роли общения в профессиональной деятельности специалиста (9,3 и 11,5 см.ед. соответственно). Студенты подчеркивают, что профессионал должен быть «коммуникабельным», «уравновешенным», «уметь общаться с людьми», «уметь руководить подчиненными». Это свидетельствует о том, что благодаря приобретению социально-психологических знаний и возможности применять их

на практике у студентов расширилось представление о целях, содержании, средствах, способах и приемах эффективного делового общения. Кроме того, студенты экспериментальной группы подчеркивают, что идеальный специалист должен «любить свою работу», «быть увлеченным и верным своей профессии», «жить своим делом», тогда как студенты контрольной группы таких качеств не называли.

Проведенное исследование по методике «Тест двадцати утверждений на самоотношение» М.Куна позволило выявить различия в когнитивном компоненте профессионального самосознания студентов. Анализ словесных автопортретов показывает, что все употреблявшиеся испытуемыми предикаты самопредставления можно разделить на четыре категории:

1) социальные (высказывания типа «сын», «дочь», «брат», «сестра», «муж», «жена», «студент» и др.);

2) индивидуальные («надежный», «веселый», «добрая», «отзывчивая» и др.);

3) профессиональные («будущий специалист», «инженер», «мастер своего дела» и др.);

4) генерализованные («человек», «обитатель Земли», «часть Вселенной»).

Об эффективности организованной нами системы работы говорит динамика показателей категорий самопредставления: средние баллы по всем категориям самопредставления в экспериментальной и контрольной группах до тренинга существенно не отличались. За период обучения у студентов экспериментальной группы средние баллы по этим категориям значительно увеличились, тогда как в контрольной группе изменения произошли незначительные.

Приведенные данные свидетельствуют, что наблюдается положительная динамика в индивидуальных категориях Я-концепции у студентов экспериментальной группы. После проведения обучающего эксперимента средний балл увеличился на 1,82. Эта разность статистически значима ( $t = 2,22$ ;  $p < 0,05$ ): за период тренингового обучения у студентов экспериментальной группы произошло осознание значимости индивидуальных категорий Я-концепции, расширился их список. В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, отмечено снижение количества социальных категорий Я-концепции. Можно предположить, что благодаря приобретенным психологическим знаниям и появлению возможности применять их на практике у студентов экспериментальной группы расширилось их представление о себе в профессиональной сфере за счет снижения значимости социальной сферы.

Самоописанию в генерализованных категориях по-прежнему уделяется чрезвычайно мало внимания. Наблюдается незначительная тенденция к снижению среднего балла у студентов эксперименталь-

ной группы: от 1,86 до 1,62 баллов. За период обучения у студентов экспериментальной группы произошли положительные изменения в профессиональных категориях Я-концепции. В контрольной группе по этим показателям наблюдаются незначительные изменения. После проведения обучающего эксперимента, средний балл увеличился на 1,86. Эта разность статистически значима ( $t = 2,31$ ;  $p < 0,05$ ), что свидетельствует об осознании студентами значимости профессионально важных качеств, необходимых для успешности деятельности специалиста. Мы считаем, что это может быть обусловлено положительным влиянием тренинга, который был проведен со студентами экспериментальной группы.

Полученные результаты можно иллюстрировать ответами студентов экспериментальной группы, которые они давали на вопросы, содержащиеся в методике незаконченных предложений. Эти ответы в определенной степени отражают самопредставление испытуемых и подтверждают данные, полученные по другим методикам. Оценивая свои способности, студенты чаще всего выделяют общую способность решать учебно-профессиональные задачи, которые их ожидают в ближайшем будущем, например: «Я думаю, что я достаточно способен... хорошо закончить университет», «...преуспеть в профессиональной деятельности», «...работать с людьми». Кроме того, встречаются суждения, связанные с ростом самосознания, решением проблем личностного плана: «Я думаю, что я достаточно способен... определиться с тем, чего я хочу в жизни», «...осознать, что я делаю». В целом у студентов преобладает позитивное самопредставление, хотя в некоторых ответах просматривается определенная тревога в отношении своего «Я» и чувство определенной неуверенности в себе.

Итак, можно считать, что у студентов экспериментальной группы произошла переоценка профессионального образа на основе обогащения реальных знаний о профессиональной деятельности, более полного представления о ней, расширения собственного практического опыта. Это позволило им осуществить значительную коррекцию представления о себе как будущем профессионале.

За период обучения произошли положительные изменения в аффективном компоненте профессионального самосознания студентов экспериментальной группы. До обучения у них преобладало нейтральное отношение к будущей профессии (45,8%), положительное и отрицательное отношение проявлялось примерно в равном соотношении – у 25,1 и 29,1% респондентов соответственно.

Заметно изменилось и эмоциональное отношение к себе как будущему профессионалу. Положительное отношение к будущей профессии проявилось у 33,3% респондентов этой группы. Нейтральное отношение также увеличилось до 47,9%. При этом количество испытуемых с отрицательным отношением к профессии уменьшилось до 18,8%. Это свиде-

тельствует о том, что в результате апробации системы работы по целенаправленному формированию профессионального самосознания изменилось отношение студентов к возникающим образам-представлениям о профессии. Они приобрели целостность, яркость, четкость, положительную эмоциональную окрашенность, что позитивно сказалось на отношении к профессии в целом.

В ходе повторного диагностического среза была зафиксирована значимость выявленных различий между экспериментальной и контрольной группами по критерию Хи-квадрат, а также динамика отношения к профессии у студентов экспериментальной группы до и после эксперимента. Полученное нами значение Хи-квадрат равно 9,137 и больше соответствующего табличного значения при вероятности допустимой ошибки меньше 5% ( $\chi_{\text{эмп}} = 9,137 > \chi_{\text{табл}} = 5,99$ ;  $p < 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что у студентов экспериментальной группы отношение к профессии изменилось более существенно, чем у испытуемых контрольной группы.

У студентов контрольной группы наблюдается тенденция незначительного повышения положительного отношения к себе как будущему профессионалу – до 29,2%. Отрицательное отношение снизилось незначительно до 22,9%. Нейтральное отношение, напротив, увеличилось до 47,9%. Это можно объяснить тем, что по мере обучения в вузе идеализированный профессиональный образ становится более четким, конкретным, реальным, учитывающим предстоящие трудности будущей профессиональной деятельности, с которыми студенту пришлось столкнуться в период практики, что изменило отношение к профессии у определенной доли студентов. Эти изменения не являются статистически значимыми.

Анализ результатов исследования аффективного компонента профессионального самосознания продолжим интерпретацией данных, полученных с помощью опросника самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева [9]. В самосознании личности принимается различие содержания «Я-образа» и самоотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания. Однако знания о себе самом ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его самоотношения, поэтому данные показатели очень важны для нашего эксперимента. Анализ результатов исследования по данной методике показал, что до проведения формирующего эксперимента для испытуемых контрольной и экспериментальной групп была характерна картина малодифференцированного самоотношения с невысокими показателями различий между факторами.

Для выявления динамики показателей самоотношения были рассчитаны среднегрупповые значения в контрольной и экспериментальной группах до и после исследования и проведен сравнительный анализ пока-

зателей. Существенных различий в показателях контрольной и экспериментальной групп на начало проведения эксперимента зафиксировано не было. Направленность изменений самооотношения в процессе эксперимента является достаточно показательной и, по нашему мнению, во многом закономерной.

До начала эксперимента у испытуемых обеих групп, зафиксирован умеренно выраженный уровень внутреннего самообвинения (4,2 и 4,3 балла), свидетельствующий о наличии внутренних противоречивых мотивов, оценок, целей и желаний по отношению к самому себе, достаточно частому видению себя причиной неблагополучия и объектом собственных укоров. У студентов контрольной и экспериментальной группы присутствовала умеренная способность к самопоследовательности и саморуководству (4,5 и 4,4 балла); отмечался несколько повышенный уровень самоинтереса (4,6 и 4,5 балла) и самоуверенности (4,9 и 4,8 балла), проявляющейся периодической внутренней непоследовательностью, но обеспечивающей в целом хорошее отношение к себе. При этом студенты демонстрировали невысокий уровень самопонимания (4,4 и 4,3 балла).

Данное противоречивое сочетание показателей может быть расценено, на наш взгляд, как наличие выраженных психологических защит, обеспечивающих комфортность Я обучающихся. Шкала 3 «ожидаемое отношение от других» («зеркальное Я») характеризуется ожиданием определенной степени позитивности оценок и отношений окружающих; значения составили у испытуемых обеих групп уровень выше среднего: 4,8 и 4,9 балла. Можно предположить, что студенты нередко готовы были услышать негативные отзывы или увидеть неадекватное отношение к себе. Именно с этим может быть связан средний уровень самопринятия (4,7 и 4,6 балла).

В целом картина самооотношения на начало эксперимента «средне позитивная» и свидетельствует о некоторых защитных и деструктивных вариантах личностной активности. Динамику самооотношения студентов можно зафиксировать, сравнив результаты двух групп до и после эксперимента. Применение t-критерия Стьюдента показало, что после проведения формирующего эксперимента у студентов экспериментальной группы статистически достоверно возросли показатели по таким шкалам, как самоуважение, саморуководство, самопринятие, самоуверенность. Рост этих показателей может рассматриваться как индикатор адекватности Я-концепции, и отражает развитие позитивного самооотношения.

Результаты исследования показали более высокий уровень развития глобального самооотношения у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы. Под «глобальным самооотношением», вслед за В.В. Столиным [4], мы понимаем общее чувство «за» или «против» самого себя. Как видно из приведенных данных,

наблюдается положительная динамика данного показателя (от 17,2 до 20,3 баллов) у студентов экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе он изменился незначительно (от 18,0 до 19,1 баллов). Эта разность в экспериментальной группе статистически значима ( $t = 3,534$ ;  $p < 0,001$ ). Как подчеркивают авторы методики, «шкала S измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного Я испытуемого. У такого студента слова не расходятся с делом, его способностей и энергии достаточно, чтобы воплотить в жизнь задуманное [9].

Повышение показателя самоуверенности до 6,4 баллов демонстрирует оптимизацию восприятия социальной ценности собственного Я и коррелирует с ростом чувства собственного достоинства. У студентов экспериментальной группы, по сравнению со студентами контрольной группы, более выражено чувство симпатии к себе, «принятия себя таким, какой есть, пусть даже с некоторыми недостатками». Об этом свидетельствует рост фактора «самопринятие» (до 6,3 баллов;  $t = 2,127$ ;  $p < 0,05$ ). В свою очередь, рост шкал самоинтереса (до 5,9 баллов) и саморуководства (до 6,0 баллов) является результатом активизации процессов самопознания и саморегуляции под влиянием основного психологического механизма – рефлексии. Самоинтерес отражает меру близости человека к себе, интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в собственном интересе для других, что способствует саморазвитию и самосовершенствованию себя как личности.

Достаточно высокий показатель по фактору саморуководство в общей системе самоотношения свидетельствует о том, что у студентов экспериментальной группы более выражено представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности, является он сам. Молодые люди считают свое Я внутренним стержнем, который организует их личность, деятельность, общение, они уверены, что их судьбы находятся в их собственных руках. В результате проведения специальных занятий в экспериментальной группе значительно уменьшилось «самообвинение» (до 3,4 балла), что можно расценить как тенденцию к уменьшению защитных и деструктивных стратегий по отношению к своему Я и более реалистичный, беспристрастный взгляд на себя со стороны.

С вышеописанной динамикой согласуется и общая направленность изменений других аспектов самоотношения, которые не достигают уровня статистической достоверности, но рассматриваются нами как позитивные тенденции. Шкала «отношение других» отражает ожидание позитивного или негативного отношения от других, и молодой человек знает: чтобы к нему относились хорошо, он должен заслужить и подтвердить делом. В результате эксперимента произошло увеличение показателя по фактору «зеркальное Я» до 5,6 баллов у студентов экспериментальной группы. Это может означать, что вероятностный прогноз испы-

туемых, касающийся качества получаемой ими обратной связи от окружающих, стал более оптимистичным. Подобное изменение самоотношения представляет собой важное условие оптимизации реального межличностного общения в ходе эксперимента.

Динамика самопонимания (шкала 7) оказалась не столь значительной (увеличилась до 5,1 баллов), при этом, мы учитываем, что самопонимание – это и власть над собой, и источник истинного самоуважения – прочного, устойчивого, обоснованного, именно оно делает поведение человека более предсказуемым, организованным, целенаправленным и более творческим [9]. Высокий показатель по шкале «самопонимание» свидетельствует о том, что человеку понятно то, что в нем и с ним происходит.

У студентов экспериментальной группы зафиксирован более высокий показатель по шкале «самоуважение», за период эксперимента существенно изменились их представления о себе, своих способностях, достижениях (от 9,1 до 11,5 баллов), тогда как студенты контрольной группы недооценивают их значение (до 9,9 баллов). В целом по показателю «самоуважение» наблюдается статистически достоверный рост в экспериментальной группе ( $t = 2,871$ ;  $p < 0,01$ ). Высокий показатель по данной шкале, как правило, приводит к высоким достижениям и успеху в любой области жизни. Когда молодой человек чувствует, что силен в своей области, что хорошо с этим справляется, то он наслаждается высоким самоуважением. Это чувство укрепляет остальные составляющие самоуважения, его ощущение собственной значимости. Если он хорошо делает дело, то чувствует себя хорошо; если он чувствует себя хорошо, то хорошо делает дело: одно зависит от другого. Самоуважение – это важный аспект самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру субъекта в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, умение контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным [9].

Итак, в целом характеристика самоотношения у студентов экспериментальной группы стала более дифференцированной и более позитивной, что свидетельствует о гармонизации не только системы саморегуляции, но и личности в целом. Мы выявили, что у студентов экспериментальной группы стало более выраженным отношение к себе как целостной личности, отличной от других людей, а ведь именно с высоким самоуважением, самопринятием связывается проявление наибольшей активности личности, продуктивность ее деятельности, реализация творческого потенциала.

Таким образом, апробация предложенной программы тренинга по формированию профессионального самосознания показала достаточно высокую ее эффективность и позволила в значительной степени оптимизировать этот процесс. Тренинговая работа, учитывающая возрастные, индивидуальные, социокультурные особенности обучающихся

ся, может выступать психолого-педагогическим условием формирования профессионального самосознания будущих специалистов.

### Литература

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.
2. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1999. 200 с.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998. 200 с.
4. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально оценочная система. М., 1991. 128 с.
5. Пряжников Е.Ю. Организационно-методические основы деятельности профконсультанта службы занятости : уч.-метод. пособие. М. : РГАТЗ, 2001. 201 с.
6. Столин В.В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 284 с.
7. Семенова Е.А. Становление профессионального самосознания студентов в образовательном пространстве вуза. Иркутск : ВСГАО, 2011. 208 с.
8. *Ценностные основания психологической науки и психология ценностей* / отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. М. : Ин-т психол. РАН, 2008. 344 с.

*Semenova Elena A.* East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk, Russia). E-mail: artemiss09@rambler.ru

#### **FORMATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS.**

**Key words:** professional consciousness; structure consciousness; training formation of professional consciousness.

Professional consciousness is the man's consciousness of norms, rules, models of his profession, as benchmarks for awareness of his qualities. The professional identity reflects the basis of professional outlook, subjective concept of professional labor, knowledge of himself as a professional evaluation from colleagues, understanding his professional conduct. Do profess crystals that have a developed level of professional self-awareness, improve work efficiency, satisfaction with their profession, age a desire for self-realization, self-confidence increases. For the formation of the subject of professional activity is of great importance to its inclusion in the new social environment in connection with receipt of vocational educational institution (college, technical school, university). To identify the characteristics and dynamics of professional consciousness of students, a special study was conducted. The experiment was planned formation of the students' professional identity through psychological training. The training program was aimed at creating professional consciousness of students and consisted of four sections. The first section shows the location of consciousness, "self-concept" in the personality structure and assumes familiarity with this problem, as well as familiarity with the specifics of the training. The second section is aimed at developing students' ideas about the future professional activity and professionally important qualities of a professional. The third section suggests an increase in knowledge about the professional "self-concept" and aims at providing adequate representation of themselves as future professionals. The fourth section develops the idea of training the integrity of the life and future opportunities for professional students, about the value and meaning grounds creative way of human existence in the profession. The basis of the training was the idea of integrity, unity, professional and personal development of man. In order to verify the effectiveness and efficiency of formation of professional identity of students were held psychodiagnostic slices into control and experimental groups at the beginning and end of the semester. Changes that occurred with the students as a result of experiential learning, recorded not only by means of diagnostic techniques, but also through observations, interviews with students, analysis of work products (works). Testing of the training program showed very high efficiency and will greatly streamline the process of professional development. Subjects of the experimental group after the training has changed the emotional attitude towards themselves as future professionals and studied the profession. Training work, taking into account age, individual, social and cultural characteristics of students can act as psycho-pedagogical conditions of formation of professional identity of future specialists.

## References

1. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma. M. : Znanie, 1996. 308 s.
2. Mironova T.L. Samosoznanie professionala. Ulan-Ude : Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 1999. 200 s.
3. Mitina L.M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. M. : Flinta, 1998. 200 s.
4. Pantileev S.R. Samootnoshenie kak emotsional'no otsenochnaya sistema. M., 1991. 128 s.
5. Pryazhnikova E.Yu. Organizatsionno-metodicheskie osnovy deyatel'nosti profkonsul'tanta sluzhby zanyatosti : uch.-metod. posobie. M. : RGATZ, 2001. 201 s.
6. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti. M. : MGU, 1983. 284 s.
7. Semenova E.A. Stanovlenie professional'nogo samosoznaniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza. Irkutsk : VSGAO, 2011. 208 s.
8. Tsennostnye osnovaniya psikhologicheskoy nauki i psikhologiya tsennostey / otv. red. V.V. Znakov, G.V. Zalevskiy. M. : In-t psikhol. RAN, 2008. 344 s.