

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.А. Семенова (Иркутск)

Аннотация. Представлен теоретический анализ основных подходов к проблеме профессионального самосознания; даны определения понятия «профессиональное самосознание»; раскрываются особенности формирования профессионального самосознания будущих инженеров в техническом университете.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, структура профессионального самосознания, когнитивный и аффективный компоненты профессионального самосознания.

На современном этапе развития общества наметился новый подход к профессиональной подготовке будущих инженеров, которая ориентирована не только на получение профессиональных знаний, но и на развитие творческих навыков. Особую значимость приобретает формирование инженерной компетенции будущего специалиста, целенаправленное овладение им совокупностью конструкторско-технологических, организационных, информационных, социально-психологических знаний и умений.

Подчеркивая значение проблемы профессионального самосознания, Е.А. Климов отмечает, что развитое самосознание является одним из условий формирования индивидуального стиля, нахождения человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии [5. С. 43]. Отсюда следует, что одна из главных задач психологии труда – изучение структуры и динамики (развития) профессионального самосознания как важнейшего регулятора труда и построения профессиональных жизненных путей, «карьер», «трудовых судеб» людей» [5. С. 44].

Профессиональное самосознание является важным звеном в регулировании как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом. Степень сформированности профессионального самосознания выступает предпосылкой становления активной жизненной позиции личности, ее успешности в профессиональной деятельности. В процессе подготовки будущего инженера в вузе происходят значительные изменения в структуре его профессионального самосознания, результаты которых впоследствии скажутся на успешности профессиональной деятельности и удовлетворенности этой деятельностью.

Исследованию проблемы самосознания личности посвящено множество работ, однако вопросу становления профессионального самосознания будущего инженера должного внимания исследователями не уделялось.

Известно, что профессия влияет на восприятие и понимание субъектом мира и самого себя в этом мире. Профессионалы, как правило, воспринимают себя и окружающий мир через призму своей профессии. По мнению Е.Ю. Артемьевой и Ю.К. Стрелкова [2], мир профессии представляет собой групповой инвариант субъективного отношения человека к миру и является неотъемлемой частью субъективной модели образа мира у про-

фессионалов. Люди, воспринимающие свою профессию как образ жизни, отражают объективную действительность и самого себя в соответствии с опытом пережитых деятельностей.

Для категории «профессиональное самосознание» родовым является понятие «самосознание личности». Термин «сознание» означает сопричастность знанию, а «профессиональное сознание» – это сопричастность профессиональному знанию, знанию основ профессии. Как пишет К.А. Абульханова, «в сознании одной личности более «абстрактные» теоретические знания могут быть представлены в упорядоченной, стройной системе, образуя то, что называется «тезаурусом». Часто невостребованные в жизни знания постоянно «забываются», превращаются в довольно смутные представления. Это свидетельствует о том, что даже полученные на основе интеллектуальных интересов знания «переводятся» в контексты жизни, профессии, т.е. становятся относителем к субъекту» [1. С. 81].

По мнению Б.Д. Парыгина [9], профессиональное самосознание является частью самосознания и отражает осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. С точки зрения Е.Г. Ефремова, профессиональное самосознание – это специфическая, избирательная, дифференцирующая и интегрирующая деятельность сознания, выступающая как подуровень общего самосознания и проявляющаяся в осознании себя как субъекта профессиональной деятельности и самоопределении в социально-профессиональной сфере [3. С. 40].

Т.Л. Миронова [7] 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 [10], профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности.

Как считает А.К. Маркова [6], 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, происходит осознание профессионально значимых качеств у профес-

сионалов, других людей, сравнение себя с неким абстрактным идеалом или конкретным коллегой; оценка себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание – 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 профессией, возрастает стремление к самореализации, уверенность в себе [6].

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: 1) отношение к системе своих профессиональных действий; 2) отношение к системе межличностных отношений, в которые вступает человек в профессиональной деятельности; 3) отношение к своим профессионально важным качествам и в целом к своей личности профессионала. Результатом этого является глобальное самоотношение [8. С. 107].

Для выявления особенностей и динамики профессионального самосознания будущих инженеров мы провели специальное исследование на базе энергетического факультета Иркутского государственного технического университета. Эксперимент проводился в течение семестра, в нем приняли участие 48 студентов. Были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная. Для оценки изменений, произошедших под влиянием систематического обучения, использовался набор методик: «Тест двадцати утверждений на самоотношение» М. Куна, «Ассоциативный ореол профессий» Е.А. Климова, «Диагностика профессиональных представлений» В.Н. Обносова, методика незаконченных предложений и др.

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 со спецификой проведения занятий. Второй раздел направлен на развитие представлений студентов о будущей профессиональной деятельности и профессионально важных качествах личности. 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 студентов.

В основу тренинга была положена идея целостности, единства профессионального и личностного развития человека. Новые эмоционально насыщенные сведения о себе и других побуждали студентов к переосмыслению сложившихся компонентов «Я-концепции» и спо-

собствовали формированию адекватного представления о себе. Мы исходили из взаимосвязи трех детерминант, определяющих личностное и профессиональное самопознание и саморазвитие студентов: 1) личность как субъект выбора профессии; 2) профессия как объект выбора и установления соответствия с личностью; 3) сверстники и взрослые как субъекты межличностного общения и совместного самопознания.

При организации занятий мы учитывали, что имеем дело с людьми юношеского возраста, которые уже владеют определенной совокупностью знаний, представлений, установок, ценностей, имеют сложившиеся отношения к миру, людям, задачам, к самим себе, к 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 соблюдались следующие принципы: активности; открытой обратной связи; «здесь и теперь»; доверительности в общении. Это позволило нам, с одной стороны, обеспечивать четкую позицию 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); с другой стороны, у нас была возможность выбирать оптимальную тактику при проведении тренинговых занятий.

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 характеристик когнитивного компонента профессионального самосознания будущих инженеров. Как видно из приведенных данных, у студентов наблюдается положительная динамика объема представлений о профессии и личности профессионала. После обучающего эксперимента число смысловых единиц, указывающих на объем представления о профессии, в контрольной группе увеличилось на 3 единицы, тогда как в экспериментальной – на 9 единиц. Эта разность статистически значима ($p < 0,05$).

Качественный анализ сочинений позволил сделать вывод, что студенты экспериментальной группы называют больше качеств, характеризующих идеального специалиста как профессионала. Они подчеркивают, что такой специалист должен обладать «профессиональными знаниями и практическими умениями», «уметь работать с оборудованием и с людьми», «быть образованным», «высококвалифицированным», «компетентным», «соответствовать ГОСТу». Респонденты отмечают необходимость высокого уровня профессионального мышления, интеллекта, сообразительности, наблюдательности, хорошей памяти у специалиста своего профиля. В личности профессионала наиболее весомыми являются нравственно-психологические качества и эмоционально-волевые свойства, но в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, наблюдается более заметный рост представлений о важности данных качеств. Испытуемые пишут, что идеальный специалист «должен быть ответственным», «мобильным», «энергичным», «инициативным», «трудолюбивым человеком», который «обладает твердым характером и силой воли».

В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, отмечен более высокий показатель объема представлений о роли общения в профессиональной деятельности специалиста. Студенты подчеркивают, что профессионал должен быть коммуникабельным, спокойным, уравновешенным, уметь общаться с людьми и 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 пишут, что специалист должен «любить свою работу», «быть увлеченным и верным своей профессии», «жить своим делом», тогда как студенты контрольной группы таких качеств не называли.

Анализируя варианты окончаний фразы «Моя будущая профессия для меня...», можно отметить, что профессия воспринимается студентами контрольной группы туманно, как будущее, которое наступит нескоро. В оценках профессии преобладает неопределенность, профессия представляется как неизбежный факт будущей жизни, например: «...способ зарабатывать себе на жизнь». Часть ответов отражает негативное эмоционально-оценочное отношение к профессии: «...мой тяжкий крест», «...не самое приятное в жизни», «...осознанная необходимость». У студентов же экспериментальной группы чаще присутствует взгляд на профессию как способ самовыражения: «...возможность заниматься любимым делом», «...путь к реализации своих возможностей», «...способ личностного роста». Эмоционально-оценочное отношение к профессии положительное: «...смысл всей моей жизни», «...стиль и образ жизни».

Исследование по методике «Тест двадцати утверждений на самоотношение» позволило выявить различия

в когнитивном компоненте профессионального самосознания студентов. Анализ словесных автопортретов показывает, что все употреблявшиеся испытуемыми предикаты самопредставления можно разделить на 4 категории: 1) социальные (высказывания студентов 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 самопредставления у студентов экспериментальной группы. После обучающего эксперимента средний балл увеличился на 2,2 единицы. Эта разность статистически значима ($p < 0,05$): за период тренингового обучения у студентов экспериментальной группы произошло осознание значимости индивидуальных категорий самопредставления.

В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, отмечен также более высокий рост социальных категорий самопредставления. Можно предположить, что благодаря приобретенным социально-психологическим знаниям и появлению возможности применять их на практике у них расширилось самопредставление в сфере социальных ролей. Динамика, которая произошла у студентов после обучающего эксперимента в профессиональном «Я-образе», также положительна. За период обучения у студентов экспериментальной группы отмечены положительные изменения в профессиональных категориях. В контрольной группе по этим показателям наблюдаются незначительные изменения. После обучающего эксперимента средний балл увеличился на 1,8 единицы, что свидетельствует об осознании студентами значимости профессионально важных качеств, необходимых для успешности деятельности специалиста. Мы считаем, что это может быть обусловлено положительным влиянием обучающего тренинга.

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 преобладает позитивное самопредставление, хотя в некоторых ответах просматриваются 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 себе как будущему профессионалу (41,7%), положительное и отрицательное отношения проявлялись примерно в равном соотношении – 25,0 и 33,3% соответственно. Заметно изменилось эмоциональное отношение к себе как будущему профессионалу после тренинга. Положительное отношение проявилось у 33,3% студентов, нейтральное – у 50,0%. При этом доля испытуемых с отрицательным отношением к себе как будущему профессионалу уменьшилась до 16,7%. Это свидетельствует о том, что в результате апробации тренинга по формированию профессионального самосознания изменилось отношение студентов к возникающим образам-представлениям о профессии и о себе как будущем профессионале. Они приобрели целостность, яркость, четкость, положительную эмоциональную окрашенность.

У студентов контрольной группы наблюдается тенденция незначительного повышения положительного отношения к себе как будущему профессионалу до 27,7%. Отрицательное отношение осталось на прежнем уровне – 30,6%, нейтральное выросло до 41,7%. Это можно объяснить тем, что по мере обучения в университете идеализированный профессиональный образ становится более четким, конкретным, реальным, учитывающим предстоящие трудности будущей профессиональной деятельности, с которыми студенту пришлось столкнуться в период практики, что негативно изменило отношение к профессии и себе как будущему профессионалу.

Общее изменение представления студентов о себе как будущем профессионале отразилось и на мотивации выбора специальности. Как справедливо замечают Г.В. Залевский и Н.В. Козлова, «изучение акменавленной мотивации дает возможность представить ее как психолого-акмеологическую закономерность личностно-про-

фессионального становления студентов в условиях высшего профессионального образования» [4. С. 89].

В процессе экспериментального обучения мы заметили, что студенты с «широким» полимотивированным выбором относились к выбранной профессии эмоционально более положительно, чем студенты с «узкой» мотивацией. Они имели более конкретные цели, перспективные профессиональные планы. Результаты диагностики мотивов выбора профессии свидетельствуют, что в начале семестра показатели экспериментальной и контрольной групп не различались. В конце семестра в экспериментальной группе процентное соотношение мотивов выбора изменилось: внутренние мотивы стали более значимы, чем социальные и внешние.

Число студентов, для которых характерны внутренние мотивы выбора, увеличилось в экспериментальной группе с 30 до 46%, тогда как в контрольной группе – с 28 до 38%. Это свидетельствует о том, что доля внутренних мотивов выбора в составе профессиональных представлений студентов экспериментальной группы увеличилась вследствие специального обучения. Студенты стали понимать, что их будущая профессия обладает богатыми возможностями для личностного и профессионального роста, для удовлетворения материальных потребностей и потребностей в самореализации. Наряду с этим в экспериментальной группе наблюдается отрицательная динамика показателей социальных и внешних мотивов. Если до обучения социальные мотивы называли 36% студентов, то после обучения – только 32%. Снижение процентного показателя внешних мотивов выбора специальности с 34 до 22% обусловлено тем, что студенты осознают необходимость благоприятных условий для работы, но не выдвигают эти условия на первый план, отдавая приоритет внутренним мотивам.

Данные, полученные по методике незаконченных предложений, подтверждают результаты ранее проведенных опросов, анкетирования, наблюдения. Продолжая фразу «В моей будущей профессии мне нравится...», студенты в своих ответах начинают отражать особенности мотивации профессионального выбора специальности. Их ответы можно разделить на несколько групп в зависимости от того, что выделялось как наиболее привлекательное в профессии. Прежде всего, студентов экспериментальной группы привлекает возможность самореализации и творчества, например: «...возможность реализовать себя в творческом плане». Далее отмечаются широкие возможности для общения: «...радость от общения с коллегами». Часто упоминаются альтруистические мотивы: «...возможность помочь другим людям». Мотивы, которые называют студенты экспериментальной группы, в целом соответствуют их будущей профессиональной деятельности.

Ответы студентов контрольной группы характеризуются противоречивостью высказываний, например: «...привлекает возможность зарабатывать деньги», «...нравятся условия, в которых буду работать». Кроме

того, они чаще называют организационные трудности и трудности, связанные с неопределенностью профессии. У них также чаще наблюдаются нереалистичность профессиональных установок, неопределенность и малая дифференцированность будущего, несогласованность разных жизненных целей и отсутствие четкой программы достижения желаемого будущего. Все это свидетельствует об их недостаточной готовности к реальным трудностям и решению проблем самостоятельной жизни, что может стать причиной возникновения психологического кризиса после окончания университета.

Ответы испытуемых по методике незаконченных предложений помогли нам выявить не только представления студентов о своем будущем, но и эмоционально-ценностное отношение к нему. В целом будущее для студентов экспериментальной группы видится весьма оптимистичным, позитивным: «светлым и счастливым», «интересным с захватывающими приключениями». В ответах студентов часто встречаются упоминания о карьере, например: «Я мечтаю... быть уважаемым и знаменитым», «...сделать успешную карьеру». Достаточно большую группу составляют ответы, указывающие на личностный рост: «Я мечтаю... быть самостоятельным», «...быть образованной», «...развить творческие способности». Встречаются ответы, в которых студенты указывают на помощь другим людям, «...быть нужной людям», «...помогать тем, кто слабее меня».

Представления о будущем студентов контрольной группы пессимистичны, неопределенны: «Будущее связано... с напряженной работой», «...с поиском места работы», «...с тревожным ожиданием и неизвестностью». Часто встречаются указания на достижения в личной жизни и в карьере: «Я мечтаю... жить в большом красивом доме», «...поехать за границу». Причины формирования такого представления о будущем мы объясняем как индивидуально-психологическими особенностями студентов, так и расширением их социокультурного опыта, приобретенно-

го в процессе экспериментального обучения. Сочетание этих факторов в субъектном опыте личности положительно сказывается на формировании уверенности в своем профессиональном будущем у студентов.

Эти данные показывают, что степень уверенности студентов экспериментальной группы в своем профессиональном будущем возросла за период эксперимента, тогда как в контрольной группе изменения произошли незначительные, т.е. в результате экспериментального обучения произошло развитие представлений студентов о возможном профессиональном будущем, появилась уверенность в завтрашнем дне, связанная с будущей профессиональной деятельностью.

Важным условием формирования профессионального самосознания было то, что в процессе тренинговых занятий каждый студент постоянно производил оценку собственных действий по двум сравнительным шкалам: с одной стороны, он оценивал уровень своих достижений на основе сравнения себя с другими специалистами (более профессиональными или менее опытными); с другой стороны, он оценивал свои актуальные успехи и неудачи по сравнению с прошлым опытом, отмечая собственный рост или спад, и намечал перспективы развития. Это способствовало повышению уверенности студентов в «завтрашнем дне», позитивному представлению о профессиональном будущем, формированию адекватной профессиональной «Я-концепции».

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, может выступать психолого-педагогическим условием формирования профессионального самосознания будущих инженеров в техническом университете.

Литература

1. Абульханова К.А. Способность сознания личности как субъекта жизни // Мир психологии. 2006. № 2 (46). С. 80–95.
2. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром. Ярославль: ЯрГУ, 1988. 342 с.
3. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (на примере студентов-психологов): Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000. 178 с.
4. Залевский Г.В., Козлова Н.В. Мотивационные особенности личностно-профессионального становления студентов // Сибирский психологический журнал. 2008. № 27. С. 89–95.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: ЮНИТИ, 1998. 350 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
7. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 1999. 200 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
9. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 282 с.
10. Пряжников Е.Ю. Организационно-методические основы деятельности профконсультанта службы занятости: Учеб.-метод. пособие. М.: РГАЗ, 2001. 201 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE FUTURE ENGINEERS DURING HIGH SCHOOL PREPARATION
Semenova E.A. (Irkutsk)

Summary. In article the theoretical analysis of the basic approaches to a problem of professional consciousness is given, definitions of concept «professional consciousness» are given. Features and formation of professional consciousness of the future engineers at technical university are opened.

Key words: professional consciousness, structure of professional consciousness, cognitive and affective components of professional consciousness.