Е.А. Эннс

Концептуальная модель саморегуляции как методологическая основа психолого-педагогического сопровождения формирования профессионального самосознания студентов вуза

В настоящее время вузы нацелены на выпуск готовых к полной профессиональной самореализации, зрелых, конкурентоспособных выпускников. Наличие развитой мотивации к самосовершенствованию и самообразованию, самостоятельность, основанная на принятии субъектной позиции в профессиональной деятельности, ценностное отношение к своей профессии – вот те составляющие развитого профессионального самосознания, которая делает профессионала востребованным на рынке труда. Системная целенаправленная работа по управлению процессом профессионального развития и становления, должна быть направлена на формирование обладающего особой интегрирующей и регулирующей профессиональную деятельность структуры: профессионального самосознания. Поэтому важными актуальными задачами современной педагогической психологии в настоящее время являются задачи формирования профессионального самосознания студентов вуза, выявления механизмов, закономерностей, условий осуществления данного процесса, создание реестра технологий, которые способствуют развитию

профессионального самосознания студентов вуза.

Проблемы самосознания, его развития в отечественной психологии рассматриваются в русле фундаментальной научной парадигмы, представленной в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. Процесс самосознания, его свойства и характеристики представляются как, неотъемлемая составляющая психики человека, являющегося существом деятельным и социальным. Само по себе самосознание одновременно и неотъемлемая часть сознания и представляется как высший уровень развития сознания. В результате работы самосознания у субъекта формируется знание себя. Сознание выступает субъективным условием ориентировки человека в окружающем мире. Самосознание же является ориентировкой человека во внутреннем мире его личности [1, 2, 4, 5].

Таким образом, профессиональное самосознание рассматривается как высший уровень развития профессионального сознания, являясь сложным личностным образованием, которое складывается в профессиональной деятельности и под воздействием профессиональной среды.

Профессиональное самосознание – достаточно специфичное образование по своему содержанию – содержание профессионального самосознания относится к содержанию профессиональной деятельности и отражает отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Деятельность профессионального самосознания можно рассматривать с позиции регулирующих систем личности, с точки зрения теорий саморегуляции системы.

Рассмотрим ключевые компоненты модели профессионального самосознания. Выделяют когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты, реализуемые через соответственно «я-понимание», «я-отношение», «я-поведение». Данная трехкомпонентная структура отражает соответствие профессионального самосознания со структурой самосознания личности (А.К. Маркова, В.В. Столин).

Высокий уровень развития когнитивного компонента профессионального самосознания соответствует наличию развитых представлений о своих профессиональных качествах, глубоких знаний о сути и содержании своей профессиональной деятельности, характеризуется интегрированностью образа я-профессионал и я-концепциии личности. Высокому уровню развития аффективного компонента соответствует адекватная оценка себя как профессионала, положительное профессиональное самоотношение. Поведенческий компонент представлен нали-

чием ярко выраженного мотива к самореализации в профессии, к самоактуализации, в стремлении к профессиональному саморазвитию.

Рассмотрим систему критериев сформированности компонентов профессионального самосознания.

Когнитивный компонент. Низкий уровень: отсутствие реалистичных знаний о сути своей профессиональной деятельности, представлений о своих профессиональных качествах, представлений о профессиональных отношениях, представлений о перспективах профессионального развития, образ я-профессионал диффузен, не связан с я-концепцией, не выражен интерес к самопознанию, самопониманию, саморазвитию в профессиональной деятельности. Средний уровень: присутствие разрозненных знаний о сути своей профессиональной деятельности, представлений о своих профессиональных качествах, представлений о профессиональных отношениях, представлений о перспективах профессионального развития, образ я-профессионал слабо с я-концепцией, слабо выражен интерес к самопознанию, самопониманию, саморазвитию в профессиональной деятельности. Высокий уровень: Наличие реалистичных знаний о сути своей профессиональной деятельности, представлений о своих профессиональных качествах, представлений о профессиональных отношениях, представлений о перспективах профессионального развития, образ я-профессионал интегрирован с я-концепцией, выражен интерес к самопознанию, самопониманию, саморазвитию в профессиональной деятельности.

Аффективный компонент. Низкий уровень: отсутствует или проявляется неоднородно положительное отношение к себе, к субъектам профессионального взаимодействия, к профессиональной деятельности, неадекватная оценка себя как профессионала, своих возможностей, качеств, своего места в профессиональной среде. Средний уровень: проявляется неоднородно положительное отношение к себе, к субъектам профессионального взаимодействия, к профессиональной деятельности, неустойчивая оценка себя как профессионала, своих возможностей, качеств, своего места в профессиональной среде. Высокий уровень: положительное отношение к себе, к субъектам профессионального взаимодействия, к профессиональной деятельности, адекватная оценка себя как профессионала, своих возможностей, качеств, своего места в профессиональной среде.

Поведенческий компонент. Низкий уровень: неспособность к рефлексии, произвольной саморегуляции в профессиональной деятельности, слабовыраженное стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самоактуализации. Средний уровень: ограничена способность к

рефлексии, произвольной саморегуляции в профессиональной деятельности, слабо выражено стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самоактуализации. Высокий уровень: выраженная способность к рефлексии, произвольной саморегуляции в профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самоактуализации [4].

Содержательные аспекты саморегуляции изучались А.В. Запорожцем, А.А. Смирновым Н.А. Бернштейном, Д.Н. Завалишиной, Б.Ф. Ломовым, Г.С. Никифоровым, О.А. Конопкиным, В.И. Моросановой, Л.Г. Дикой, Л.П. Гримак и др. Классическим выступает определение, данное О.А. Конопкиным, согласно которому, саморегуляция представляет собой «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей». Анализ осознанной саморегуляции в данном контексте позволил О.А. Конопкину выделить универсальную внутреннюю структуру вышеозначенного процесса, характерную для различных видов произвольной активности. Близким по сути к данному подходу выступает определение Б.Ф. Зейгарник, согласно которому, саморегуляция – это сознательный процесс, направленный на управление своим поведением, в реализации которого выделяются два различных уровня:

- операционно-технический, включающий организацию действий за счет оптимального использования различных средств;

- мотивационный, который заключается в управлении своей мотивационно-потребностной сферой.

В концепции индивидуального стиля В.И. Моросановой были проанализированы стилевые особенности структуры саморегуляции в ситуации подготовки студентов к учебным занятиям, ключевым показателем при этом выступало выделение наиболее «сильного» высокоразвитого звена. Под стилевыми особенностями саморегуляции В.И. Моросанова понимала «типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности организации и управления своей внешней и внутренней активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах». Полученные результаты позволили выделить три общих стиля саморегуляции учебной деятельности, характерных для студентов.

Оперативный стиль может быть выражен в двух основных сочетаниях. Первое характеризуется высокой развитостью процесса моделирования и недостаточной – процессов планирования и программирования. При этом студенты данной группы отличаются высокой лабиль-

ностью, приспособляемостью к требованиям, которые предъявляют преподаватели, что позволяет им компенсировать недостаточную способность к составлению программы собственных учебных действий и их низкую детализацию. Во втором случае оперативный стиль сочетает в себе высокую развитость звена планирования и низкую – моделирования и программирования. Автономный стиль также включает в себя две разновидности. Наиболее выраженным элементом регуляторного стиля первого вида является высокая развитость звена планирования, которое компенсирует функциональную недостаточность процессов моделирования и оценки результатов. Трудности, связанные с ориентацией в учебной ситуации и учетом требований обстановки, компенсируются студентами данной группы умением заранее планировать учебные ситуации. Взаимосвязь между звеньями саморегуляции второй группы выделяется между процессами планирования и оценки результатов, что свидетельствует о том, что цели студентов в ходе учебного процесса под влиянием функций оценки результатов подвергаются постоянному контролю и коррекции, чем и обеспечивается достижение поставленной цели. Устойчивый стиль обеспечивается высокой развитостью процессов планирования и оценки результатов. Недостаточно сформированной стороной регуляции у студентов с данным стилем саморегуляции является звено моделирования, которое компенсируется за счет особенностей процессов оценки результатов [3].

Образовательная среда как составляющая среды в общем понимании является одним из факторов развития личности, ее регуляторных систем, в частности – профессионального самосознания [6, 7, 8, 9, 10, 11]. Так как образовательная среда рассматривается как система условий, влияний и возможностей для формирования жизненных ценностей студентов, можно сделать вывод о том, что одной из основных ролей образовательной среды вуза в развитии личности будущего специалиста является формирование профессионального самосознания как одного из центральных образований его профессионализма.

Библиографический список

1. Басанова Е.Е. Проблема интегративного исследования семьи // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 4 (39). С. 66-81.
2. Бережнова О.В., Эннс Е.А. Рефлексия как условие саморазвития личности // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 1. С. 61-64.
3. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118-127.
4. Эннс Е.А. Психолого-педагогические условия развития профессионального самосознания студентов вуза // В мире научных открытий. 2015. № 9.3 (69). С. 1031-1040.

5. Berezhnova O.V., Piliugina E.I., Poklonskaya V.D., Enns E.A., Serdiukova E.F. Theoretical grounds for the development of professional self-consciousness of students in the information-oriented society // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Т. 726. С. 1060-1067.
6. Гордиенко Н.В. Профессиональные деформации личности как результат развертывания существующих предпосылок в условиях профессиональной деятельности // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2008. № 6. С. 20-28.
7. Белоус В.В. Интегральная индивидуальность: подходы, факты, перспектива // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 1. С. 44-51.
8. Белоус В.В. Темперамент как инвариант. Пятигорск: ПГЛУ, 1997. 208 с.
9. Белоус В.В. Детерминанты развития интегральной индивидуальности / В.В. Белоус, И.В. Боязитова // Психологический журнал. 2004. Том 25. № 6. С. 40-53.
10. Боязитова И.В. Развитие возрастных структур интегральной индивидуальности в онтогенезе: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Пятигорск, 2005. 311 с.
11. Белоус В.В. Проблемы психологии полиморфной индивидуальности / В.В. Белоус, И.В. Боязитова. Пятигорск: изд-во ПГЛУ, 2004. 191 с.