

ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Ю. О. Корсун

У статті розглядаються особливості формування мотиваційно-ціннісного компоненту професійної самосвідомості майбутніх інженерів, описані методики дослідження цього компоненту: методика Дембо-Рубінштейн (у модифікації А.М. Прихожан), методика Т.І. Ільїної «Мотивація навчання у ВНЗ», а також методика вивчення мотивів учбової діяльності (модифікація А.А. Реана, В. А. Якуніна). Визначено особливості професійної самооцінки і професійних домагань студентів різних курсів, характеристики їх ставлення до свого «професійного Я», домінуючі мотиви навчальної діяльності.

Ключові слова: професійна самосвідомість, професійна діяльність, діагностичний метод, мотиваційно-ціннісний компонент, професійна самооцінка, мотивація, мотив навчальної діяльності.

THE CHARACTERISTIC OF THE FORMATION OF THE MOTIVE-ESTIMATION COMPONENT OF FUTURE ENGINEERS' PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

I. O. Korsun

The article deals with the characteristic features of the formation of motive-estimation component of professional self-consciousness of future engineers, the research methods of the given component are described; among them are the following: the method of Dembo-Rubinstein (in the modification of A.Pryhozhan), the method of T.Ilyina "The motivation of education at higher educational institutions", the method of studying of the motives of educational activity (the modification of A.Rean, V.Iakunin). Besides, some other aspects are also described in the article such as: what level of professional self-appraisal and professional striving the students of various years have, what is their attitude to their personal professional "I-concept" and what motives of education among them prevail. It is proved in the article that from year to year the clearance of all motives of students' educational activity decreases, besides the contents of educative motivation changes too. We have come to the conclusion that among first year students prevail such motives and wishes as to become a highly qualified specialist, to get good knowledge, approval of parents and surrounding people, successful education and passing exams, scholarship and diploma, teachers' respect, fulfillment of pedagogical requirements. For third year students the most meaningful motives are the following: to get a diploma, to master the profession, to become a highly qualified specialist, to provide success in future professional activity, to get intellectual satisfaction, to get excellent knowledge. The most important motives for fourth year students are to become a highly qualified specialist, to provide success of future professional activity, to get intellectual satisfaction, to get excellent knowledge, to get a diploma, to get scholarship. This can mean the increase of the degree of understanding and integration of different motives of education at this stage of personal professional development of students. Thus the results of the research prove the essential changes of motives of educational activity of students in the process of their professional becoming with the tendency of professional motivation to dominate in senior years. However professional motivation has its dominant role in the motivation of education only for about 40 % of future engineers.

Key words: professional self-consciousness, professional activity, diagnostic method, motive-estimation component, professional self-appraisal, motivation, motives of educational activity.

Ефективність виконання фахівцем трудових обов'язків значною мірою залежить від особливостей його ставлення до своєї професії, усвідомлення себе як професіонала, розуміння своєї ролі і місця в професійній діяльності. У зв'язку з цим формування професійної самосвідомості є одним із головних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців. Сформувавшись, професійна самосвідомість стає важливою ланкою в регулюванні як поточної діяльності, так і професійного розвитку суб'єкта в цілому. Від рівня розвитку професійної самосвідомості залежить темп, успішність оволодіння професією, входження в професійну спільноту (С. Климов, Е. Зеєр, Л. Мітіна, А. Деркач, О. Москаленко, Л. Шарапов, Л. Шутенко та ін.). Професійна самосвідомість – це складне особистісне утворення, що виступає як сполучна ланка між особистістю і діяльністю, дозволяє в процесі свого формування досягати оптимального результату як в особистісному розвитку, так і в професійній діяльності. Це положення підтверджують дослідження Л. Шарапова, Л. Мітіної, О. Москаленко, І. Федоршиної та ін.

Згідно із твердженням А. Маркової, професійною самосвідомістю є комплекс уявлень людини про себе як про професіонала, цілісний образ себе як професіонала, система ставлень до себе як до професіонала [4]. Спираючись на це визначення, професійну самосвідомість студентів ми розглядаємо як сукупність їх уявлень про себе і відповідних ставлень до себе як до майбутнього фахівця. На думку Л. Мітіної, високий рівень розвитку професійної самосвідомості студентів визначається тим, що цілісний

образ-Я майбутнього професіонала вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій людини, пов'язаних з усвідомленням завдань своєї навчально-професійної діяльності і засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення, високою ефективністю навчальної діяльності і задоволеністю її результатами [5].

Початкова стадія професіоналізації особистості і формування професійної самосвідомості відбувається на етапі професійної підготовки у ВНЗ. Проте у науковій літературі поки що недостатньо розкриті особливості становлення професійної самосвідомості студентів – майбутніх інженерів.

Вивчення особливостей розвитку професійної самосвідомості майбутніх інженерів неможливе без урахування структурної організації її компонентів. При всьому різноманітті підходів до дослідження структури професійної самосвідомості найбільш поширеною є думка про її трикомпонентну будову (О. Богданов, І. Вачков, Є. Дяченко, І. Косарева, Н. Красноруцька, А. Маркова, Т. Миронова, Л. Мітіна, О. Москаленко, Л. Шарапов та ін.). При цьому, основними структурними компонентами професійної самосвідомості є: когнітивний (професійний образ «Я», професійне самопізнання, знання про свою професію), афективно-оцінний (професійна самооцінка, професійне самоствавлення, ставлення до своєї професійної діяльності) і поведінковий (регулятивний). Зазначені компоненти мають специфічний зміст і залежать від професійної приналежності суб'єкта, тому їх вивчення слід проводити з урахуванням динамічного (розгортання процесу) і результативного (формування певних новоутворень) аспектів.

Когнітивний аспект професійної самосвідомості студентів характеризується знаннями про майбутню професійну діяльність, уявленнями про себе як суб'єкта цієї діяльності, інтегрованістю образу «Я-професіонал» в загальну «Я-концепцію» особистості. В афективному аспекті професійна самосвідомість – це емоційне ставлення до себе, модальність і адекватність професійної самооцінки. Когнітивний аспект характеризується наявністю мотиву професійної самоактуалізації, прагнення до професійного саморозвитку. Виконуючи функції детермінації і регуляції навчально-професійної діяльності, спонукання до професійного самовдосконалення, професійна самосвідомість виступає важливим внутрішнім чинником успішності професійного становлення майбутніх фахівців [3, с. 50].

Аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених (Н.Бадмаєва, В. Галузьяк, О.Гриньова, Є.Ільїн, Т.Ільїна, С. Михальська, А.Прихожан, Н.Шевченко та ін.) свідчить про знаний інтерес до вивчення окремих компонентів професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Особливе місце у структурі професійної самосвідомості майбутніх інженерів належить мотиваційно-ціннісному компоненту, в якому виражається емоційне ставлення до майбутньої професійної та актуальної навчально-професійної діяльності, відображається професійна самооцінка і професійні домагання, ставлення студентів до свого «професійного Я».

Метою нашої статті є аналіз особливостей формування мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості майбутніх інженерів.

З метою вивчення сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів ми використовували комплекс діагностичних методик: методику Дембо-Рубінштейн (у модифікації А. Прихожан), методику Т. І. Ільїної «Мотивація навчання у ВНЗ», а також методику вивчення мотивів учбової діяльності (модифікація А. Реана, В. Якуніна).

Для розуміння того, як на мотиваційно-ціннісному рівні відбувається формування професійної самосвідомості студентів різних курсів, необхідно з'ясувати рівень їх професійної самооцінки і професійних домагань, визначити, як студенти ставляться до свого «професійного Я», проаналізувати, як професійна самооцінка співвідноситься із їх загальною самооцінкою, як студенти ставляться до професійного навчання.

Для пошуку відповідей на вказані питання ми застосовували методику Дембо-Рубінштейн, яка дає змогу визначити:

- рівень інтегральної професійної самооцінки;
- рівень професійних домагань;
- рівень самооцінки професійних здібностей студентів;
- рівень самооцінки професійної теоретичної компетентності;
- рівень самооцінки професійної практичної компетентності;
- рівень загальної самооцінки (вводиться для аналізу відмінностей між загальною і професійною самооцінкою) [7].

Ця методика належить до шкальних. Вона дає змогу вивчати самооцінку і рівень домагань особистості, побудувати профіль її самооцінки. Досліджуваному пропонується бланк методики з інструкцією і власне завданням. На вертикальних шкалах (кожна 100 мм завдовжки), що позначають рівень розвитку певних якостей, він повинен відмітити реальний і бажаний рівні розвитку кожної якості в себе.

Студентам пропонувалася інструкція: «Рівень розвитку кожної якості людини можна умовно зображувати вертикальною лінією. Нижня точка символізує найнижчий рівень розвитку якості, а верхня – найвищий. На кожній лінії ризкою відмітьте, як Ви оцінюєте розвиток цієї якості у себе на цей момент. На

цій же лінії хрестиком відмітьте, при якому рівні розвитку цієї якості Ви були б задоволені собою, відчули б гордість за себе».

У нашому дослідженні відповідно до поставлених завдань використовувався такий набір шкал: 1) здоров'я; 2) інтелект; 3) характер; 4) професіоналізм; 5) професійні здібності; 6) теоретична професійна підготовка; 7) професійні уміння і навички.

Шкали 1-3 призначені для вимірювання загальної самооцінки особистості. Шкали 4-7 призначені для вимірювання професійної самооцінки студентів. Визначаючи набір шкал, ми орієнтувалися на компоненти професіоналізму, які виокремлює, зокрема, А. Деркач (1993).

Обробка результатів дослідження здійснювалася за такими етапами:

1) по кожній шкалі визначався рівень самооцінки (від нуля до риси);
2) визначалась середня міра самооцінки – медіана показника по усіх шкалах (визначалась окремо загальна самооцінка за шкалами 1-3 і професійна за шкалами 4-7);

3) будувався профіль самооцінки студента шляхом з'єднання усіх точок між собою;

4) оцінювалися і інтерпретувалися окремі параметри (шкали). Індивідуальні результати студентів порівнювалися зі стандартними значеннями: 0 – 44 – низький рівень; 45 – 59 – середній; 60 – 74 – високий; 75 – 100 – дуже високий.

5) визначався рівень домагань студентів як відстань від нижчої точки до знаку «хрестик», тобто до бажаної оцінки за кожною шкалою. За шкалами 1-3 визначався загальний рівень домагань особистості, а за шкалами 4-7 – рівень професійних домагань. При цьому застосовувалися такі норми: при значенні 60-89 рівень домагань є реалістичним; 90-100 – завищений; нижче 60 – занижений (С. Рубінштейн, 1980).

На рис. 1 представлені профілі самооцінювання студентів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн. Як бачимо, за шкалами 1-3, які свідчать про рівень загальної самооцінки студентів (здоров'я, інтелект, характер), показники фактично збігаються на усіх курсах. Більш істотні відмінності спостерігаються за шкалами 4-7 (професіоналізм, професійні здібності, теоретична професійна підготовка, практичні професійні уміння і навички). Загалом показники професійної самооцінки знаходяться в інтервалі від середніх до високих, якщо порівнювати з нормою, але можна відзначити деякі відмінності на різних курсах навчання. Так, на 1-му курсі середня професійна самооцінка становить 55. Не набагато відрізняються від неї показники другого курсу (53). А ось на третьому курсі спостерігається істотне підвищення професійної самооцінки студентів до 64. Відмінності між професійною самооцінкою студентів 2 і 3 курсів є статистично значущими (за критерієм Стьюдента). На 4 курсі показник професійної самооцінки ще вищий (67).

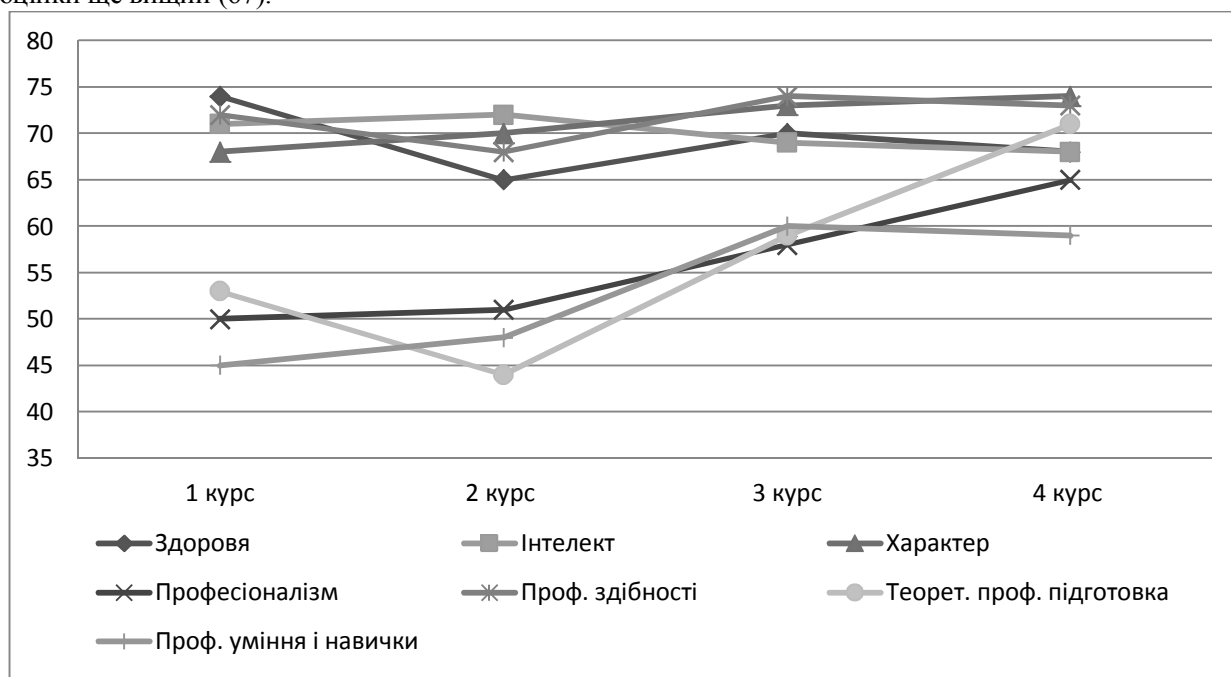


Рис. 1. Профілі самооцінювання студентів, побудовані за результатами методики Дембо-Рубінштейн.

Проаналізуємо показники професійної самооцінки студентів за окремими шкалами.

Студенти першого курсу найвище оцінюють свої професійні здібності (72), на другому місці – теоретична професійна підготовка (53), на третьому – професіоналізм у цілому (50). Найнижче першокурсники оцінюють свої практичні професійні уміння і навички (45).

На другому курсі самооцінки розташувалися таким чином: на першому місці зберігається висока оцінка професійних здібностей (68), далі – оцінка професіоналізму в цілому (51) і професійних умінь і навичок (48), а оцінка теоретичних знань істотно знижується (44).

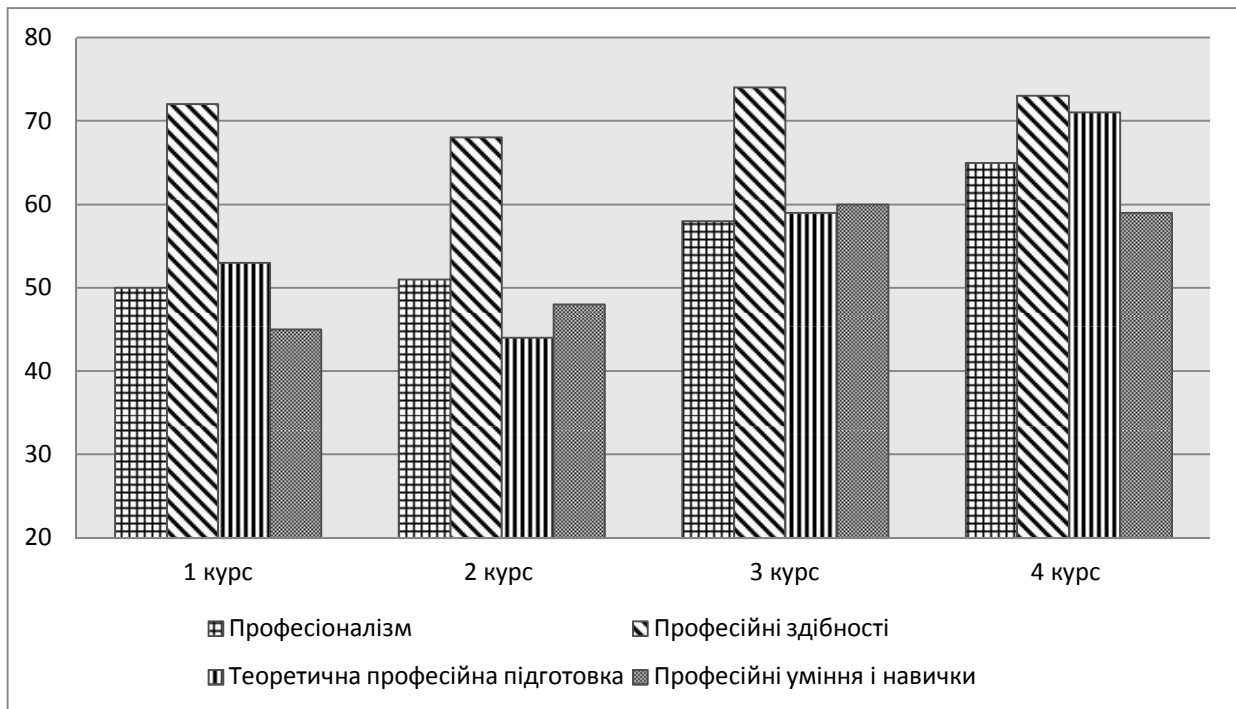


Рис. 2. Професійна самооцінка студентів за окремими шкалами методики Дембо-Рубінштейн (середні показники за шкалами).

На 3-му курсі студенти також найвище оцінюють свої професійні здібності (74), дещо нижче практичні уміння (60). Самооцінки загального професіоналізму і теоретичної підготовленості ще нижче і знаходяться приблизно на одному рівні. На четвертому курсі практично збігаються самооцінки професійних здібностей (73) і теоретичної підготовки (71). Нижчим є рівень самооцінки загального професіоналізму (65) і практичних професійних умінь і навичок (59). У цілому слід звернути увагу на більш високу самооцінку студентами всіх курсів професійних здібностей і нижчу – професійних умінь і навичок. Також спостерігається тенденція деякого зниження рівня професійної самооцінки на другому курсі і подальшого підвищення на подальших курсах.

Під час діагностування сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної самосвідомості студентів ми звертали увагу також на такий важливий показник, як мотивація навчальної діяльності. З цією метою використовували запропоновану Т. Ільїною методику «Мотивація навчання у ВНЗ». Методика містить 50 питань і дає змогу оцінити вираженість у структурі мотивації навчальної студентів трьох груп мотивів:

- прагнення до набуття знань – пізнавальний мотив, інтерес до засвоєння знань, допитливість;
- прагнення оволодіти професією – професійний мотив, спрямованість на оволодіння професійними знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей;
- бажання отримати диплом – прагнення будь-яким способом здобути диплом про вищу освіту при формальному засвоєнні знань, використанні обхідних шляхів під час складання іспитів і заліків [4].

Результати, отримані за допомогою методики Т. Ільїної, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Мотиви навчальної діяльності студентів (за методикою Т.І.Ільїної) (у %)

Мотиви навчання	1-курс	2 курс	3 курс	4 курс
Прагнення оволодіти професією	39,7	40,4	37,6	41,8
Прагнення до набуття знань	34,5	31,8	30,6	32,6
Бажання отримати диплом	25,8	27,8	31,8	25,6

Встановлено, що в цілому по вибірці мотив «оволодіти професією» виявився найбільш значущим для 40% опитаних студентів, що свідчить про наявність у них допитливості, активного прагнення до набуття знань. Мотив «оволодіння знаннями» найбільш значущий для 33% студентів, що дозволяє говорити про

слабкий розвиток у багатьох студентів пізнавальної потреби й інтересу до знань. Мотив «отримання диплому» найбільш значущий для 27% студентів, що свідчить про їх недостатню професійну спрямованість, прагнення будь-яким способом здобути диплом, навіть шляхом формального засвоєння знань. Таким чином, не зважаючи на зацікавленість студентів у здобутті освіти, лише для 40% з них важливу роль у мотивації навчальної діяльності відіграє спрямованість на оволодіння професійними знаннями й уміннями, розвиток професійно важливих якостей.

Аналіз отриманих результатів за курсами свідчить, що для студентів усіх курсів важливим є мотив «набуття знань». Найбільш виражена така тенденція на 1 курсі, що можна пояснити особливостями першокурсників, які ще зберігають характерну для шкільного віку пізнавальну спрямованість навчальної діяльності. Першокурсників більше турбують питання адаптації до ВНЗ: освоєння нових форм і методів навчальної діяльності, новий режим навчання, нові форми контролю знань, відповідність високим вимогам активності і самостійності тощо. На 2 і 3 курсах вираженість мотиву «набуття знань» дещо зменшується, у зв'язку з певною переоцінкою професійного вибору, загостренням криз професійного становлення студентів. На цьому етапі мотивація навчання багатьох студентів набуває нестійкого характеру і має тенденцію до пониження.

За допомогою методики «Вивчення мотивів учбової діяльності студентів» А. Реана і В. Якуніна ми уточнили специфіку і структуру навчальної мотивації студентів. Методика вимагає від студентів оцінити за 7-бальною шкалою наведені у списку мотиви навчальної діяльності за ступенем їх значущості для них (1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів – максимальній) [1].

Отримані результати представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Структура мотивів навчальної діяльності студентів різних курсів

№	Мотиви навчальної діяльності	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
1.	Стати висококваліфікованим фахівцем	6,5	6,7	6,3	6,9
2.	Оволодіти глибокими і міцними знаннями	6,2	6,0	5,7	6,2
3.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	6,1	6,5	6,0	6,8
4.	Отримати інтелектуальне задоволення	5,8	6,0	5,7	6,1
5.	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	6,1	6,2	5,4	4,3
6.	Успішно вчитися, скласти іспити	6,4	6,3	5,5	5,4
7.	Бути постійно готовим до занять	5,9	5,7	5,2	4,9
8.	Постійно отримувати стипендію	5,9	5,6	5,7	5,6
9.	Не запускати вивчення навчальних предметів	5,7	5,3	5,4	5,2
10.	Не відставати від однокурсників	5,8	5,1	4,9	4,7
11.	Виконувати педагогічні вимоги	5,3	5,1	4,7	4,5
12.	Завоювати повагу викладачів	5,7	5,5	5,2	5,3
13.	Добитися схвалення батьків і оточуючих	6,4	6,3	5,7	5,1
14.	Отримати диплом	5,8	5,6	6,5	5,9
15.	Бути прикладом для однокурсників	4,8	4,5	4,3	3,7
16.	Уникнути осуду і покарання за погане навчання	4,9	4,7	4,5	4,1

Як видно з таблиці, мотив «стати висококваліфікованим фахівцем» на усіх курсах посідає перші місця, але при цьому має нестабільну динаміку. Відмітимо, що у студентів третього курсу замість вказаного мотиву домінує мотив отримання диплому. Така тенденція дуже часто зустрічається на практиці: у багатьох студентів у середині навчання у ВНЗ з'являються нові мотиви, які в основному носять прагматичний характер. Часто це супроводжується відставанням від учбової програми. У першокурсників друге місце за значимістю займає мотив «успішно вчитися і скласти іспити», а також мотив «Добитися схвалення батьків і оточують». Четверту і п'яту позиції займають мотиви успішності майбутньої професійної діяльності і придбання глибоких і міцних знань.

У студентів другого курсу мотив добитися схвалення батьків і оточення є одним з найбільш важливих. У третьокурсників спостерігається значна трансформація мотивів. За даними таблиці ми можемо бачити

зниження професійної мотивації студентів. Від другого до третього курсу спостерігається зниження значущості мотиву «стати висококваліфікованим фахівцем». Така ж тенденція спостерігається за мотивами «Забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності», «Бути постійно готовим до чергових занять» і «Успішно вчитися і складати іспити».

Для четвертокурсників знову найбільш актуальним стає мотив «стати висококваліфікованим фахівцем». Цей показник значимо вище, ніж у третьокурсників. Також варто відмітити, що до четвертого курсу посилюється пізнавальна мотивація. Значущість мотиву «Добитися схвалення батьків» з кожним курсом знижується, що свідчить про переорієнтацію студентів із зовнішніх на внутрішні спонукальні чинники учбової діяльності. Мотив «Отримання диплому» не втрачає своєї актуальності. Він має істотне значення для студентів, хоча в порівнянні з третім курсом значущість цього мотиву дещо знижується.

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що, по-перше, від курсу до курсу відбувається зменшення вираженості практично всіх мотивів навчальної діяльності студентів. По-друге, слід зазначити, що міняється зміст навчальної мотивації. Так, для студентів 1 курсу актуальне бажання стати висококваліфікованим фахівцем, отримання глибоких і міцних знань, схвалення батьків і оточуючих, успішне навчання і складання іспитів, отримання стипендії і диплому, повага викладачів, виконання педагогічних вимог, прагнення не відставати від однокурсників. Для студентів 3 курсу значущими є такі мотиви, як «отримати диплом», «опанувати професію», «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «отримати інтелектуальне задоволення», «оволодіти глибокими і міцними знаннями». Для студентів 4 курсу актуальні мотиви: «стати висококваліфікованим фахівцем», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності», «отримати інтелектуальне задоволення», «оволодіти глибокими і міцними знаннями», «отримати диплом», «отримувати стипендію». Це може свідчити про підвищення міри усвідомлення й інтеграції різних мотивів навчання на цьому етапі особистісно-професійного розвитку студентів.

Таким чином результати дослідження свідчать про суттєві зміни мотивів навчальної діяльності студентів у процесі професійного становлення з тенденцією домінування на старших курсах професійної мотивації. Однак професійна мотивація відіграє домінуючу роль у мотивації навчальної діяльності лише близько 40 % майбутніх інженерів.

Література

1. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов / Н.Ц. Бадмаева // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С.151-154.
2. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
3. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Питер: СПб, 2002. – 512с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма: учеб. пособие / А.К. Маркова. - М., 1996. – 236 с.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: учеб. пособие / Л.М.Митина. - М., 1994. – 215 с.
7. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / А.М. Прихожан // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М., 1988. – С.110-128.
8. Холковська І. Л. Розвиток здатності до професійного ціннісно-сислового самовизначення як умова формування готовності майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 146-151.