

ДЬЯЧЕНКО Елена Васильевна

**ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

19.00.01 – общая психология,
психология личности, история психологии

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Пермь 2002

Работа выполнена на кафедре теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург)

Научный руководитель:

доктор психологических наук, доцент **Н.С. Глуханюк**

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор **В.П. Придеин**
кандидат психологических наук **О.С. Самбикина**

Ведущее учреждение:

Уральский ордена Трудового Красного Знамени государственный университет им. А.М. Горького

Защита состоится «*12*» *сентября* 2002 г. в *16⁰⁰* часов на заседании диссертационного совета Д 212.187.01 по присуждению ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии в Пермском государственном педагогическом университете по адресу: 614000, Пермь, ул. Сибирская, 24.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Пермского государственного педагогического университета.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Профессионализация человека на современном этапе становления общества, переставая быть жестко социально нормированным процессом, требует от него емкой самостоятельной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала. Возрастает роль внутренних детерминант в обеспечении профессионального развития человека, в том числе и самосознания, что инициирует необходимость его научного анализа.

Изучение самосознания на примере педагогов профессионального образования имеет особую актуальность, поскольку педагог, обучающий основам владения профессией, в сознании учащихся запечатлевается как носитель ее культуры, демонстрирующий определенные нормы профессионального поведения, сознания, самосознания. И выпускник учебного заведения может тем больше привнести в культуру профессионального сообщества, чем с более богатыми ее носителями он встретится в лице своих преподавателей. Академик П.Л. Капица отмечал, что в молодом возрасте не так важно чему учиться, нежели у кого учиться.

В современной психологии в рамках вопроса о движущих силах и источниках профессионального развития проблеме самосознания посвящено значительное число работ (Г.В. Акопов, 1989; В.А. Вавилов, А.И. Галактионов, 1990; Б.З. Вульф, 1995; Е.И. Климов, 1988, 1996; А.К. Маркова, 1996; Т.Л. Миронова, 1999; Н.Н. Нечаев, 1987; Ю.П. Поваренков, 1991; D. Super, 1957; J.Z. Holland, 1966; A. Bandura, 1977 и др.).

Предметом особого исследовательского интереса выступает профессиональное самосознание педагога, рассматривающееся как фактор развития личности профессионала, его индивидуальности (Б.А. Вяткин, 1999; Н.Г. Осухова, 1992; А.В. Савчук, 1999); регуляции профессиональных обучения и деятельности (А.А. Бизяева, 1983; Ю.Н. Пароходов, 1986; В.П. Саврасов, 1986) и профессионального развития в целом (Л.М. Митина, 1990, 1995).

Подход к профессионализации педагога как способу его саморазвития в течение жизни, становлению его субъектности делает актуальным пересмотр представлений о том, что должно выступать в качестве объекта, в отношении которого самосознание является фактором развития.

Объект исследования. Самосознание педагога профессионального образования.

Предмет исследования. Особенности самосознания педагога на разных этапах профессионализации во взаимосвязи с эффективностью деятельности.

Цель исследования. Изучение особенностей самосознания педагога в процессе профессионализации.

Гипотеза исследования. Самосознание педагога, выступая детерминантой и показателем развития его субъектности в процессе профессионализации, проявляется сложным, неоднозначным характером взаимосвязи с эффективностью деятельности, своеобразный в зависимости от этапа профессионального развития.

Цель и гипотеза определили постановку следующих *задач*:

1. Систематизировать опыт исследований проблемы самосознания человека в контексте его профессионального и жизненного развития.
2. Разработать проект параметров эффективности деятельности педагога профессионального образования, провести его содержательную валидизацию и сконструировать на его основе методику исследования.
3. Исследовать особенности самосознания педагогов в связи с эффективностью их деятельности.
4. Выявить влияние длительности выполнения педагогом профессиональной деятельности на ее эффективность и строение самосознания.
5. Сравнить особенности взаимосвязи самосознания педагогов и эффективности их деятельности в зависимости от стажа работы.

Методологическую и теоретическую основу работы составили ведущие положения психологической науки: принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, 1946); положение о взаимной детерминированности сознания и социокультурной среды (А.Г. Асмолов, 1996; Л.С. Выготский, 1984; М. Коул, 1997) и конкретизация данного положения о взаимообусловленности самосознания и социально-профессиональной среды (Е.Ю. Артемьева, 1980; Е.А. Климов, 1995, 1996). Частным теоретическим основанием работы выступила концепция субъектной профессионализации педагога (Н.С. Глуханюк, 2000).

Научная новизна. Впервые самосознание педагога рассматривается как детерминанта и показатель становления субъектности в процессе профессионализации.

Доказано своеобразие взаимосвязи самосознания педагогов с эффективностью деятельности на разных этапах профессионализации.

Впервые содержательно валидизирован состав параметров эффективности деятельности современного педагога профессионального образования.

Разработана и апробирована методика исследования эффективности профессионально-педагогической деятельности.

Теоретическое значение работы заключается, с одной стороны, в обогащении общепсихологических представлений о роли самосознания человека в процессе профессионального развития, с другой стороны, во внесении определенного вклада в формирование психологической концепции профессионализации педагога.

Практическое значение работы. Результаты исследования могут выступать информационной основой для разработки эффективных стратегий системы психологического сопровождения педагога в процессе профессионализации.

Непосредственное практическое значение имеет разработанная и апробированная методика исследования эффективности деятельности педагога профессионального образования.

Исследовательские данные включены в программы курсов “Основы общей психологии”, “Методология и методы психолого-педагогических исследований”, “Экспериментальная психология”, “Акмеология”.

Апробация результатов исследования. Основные положения по проблеме исследования докладывались, были обсуждены и одобрены на россий-

ских конференциях “Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании” (Екатеринбург, 1999, 2000), региональных научно-практических конференциях молодых ученых и специалистов “Инновационные технологии в педагогике и на производстве” (Екатеринбург, 1999, 2000, 2001), региональной научно-практической конференции “Личностно ориентированное профессиональное образование” (Екатеринбург, 2001), Мерлинских чтений (Пермь, 2000, 2001).

По теме исследования в печати опубликованы 18 работ.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Самосознание педагога выступает как детерминанта и как показатель развития субъектности в процессе профессионализации.
2. Содержание эффективности профессионально-педагогической деятельности включает параметры потенциала (функциональные и субъективные) и результата (формальные) труда педагога.
3. Высокая эффективность деятельности педагогов связана с осознанием особенностей своего профессионального Я, его позитивностью и авторством.
4. Стаж работы влияет на строение самосознания педагогов и на динамику роста параметров эффективности деятельности.
5. Взаимосвязь самосознания педагогов с эффективностью деятельности отличается своеобразием на разных этапах профессионализации.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов, списка литературы и приложений, изложена на 188 страницах машинописного текста, содержит 23 таблицы, 10 рисунков, 9 приложений. Список литературы включает 296 наименований, из них 36 на иностранных языках.

Работа продолжает линию исследований профессионализации как способа самореализации человека, становления его субъектности, проводимую на кафедре теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург) в русле развития концепции субъектной профессионализации педагога.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *введении* представлена общая характеристика работы, включающая предпосылки выбора проблемы, обоснование актуальности темы исследования, обозначение объекта, предмета и цели изучения, определение научной новизны, теоретического и практического значения работы, сведения об апробации результатов и положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* “Самосознание педагога в контексте его профессионального развития” первоначально представлены подходы к пониманию сущности проблемы профессионализации. В русле психолого-педагогического подхода исследователи рассматривают профессионализацию как процесс: овладения определенными знаниями, умениями, навыками, развитие профессионально-важных качеств, усвоение общественной деятельности (А.В. Карпов, 1988, 1991; Е.А. Климов, 1988; Н.Ф. Тальзина, 1986; В.Д. Шадриков, 1979; Р.В. Шрейдер, 1979 и др.); становления субъекта деятельности под влиянием

познания, общения и труда, их разнообразных конвергенций (Б.Г. Ананьев, 1977, 1980; Л.А. Головей, 1996); проектирования и организации профессионального развития и достижения его вершин (Г.В. Акопов, 1989; А.А. Деркач, 1995; Н.В. Кузьмина, 1989; 1990; Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, 1993; А.К. Маркова, 1996; А.П. Ситников, 1994 и др.). Однако вопрос о роли самого человека в построении себя как профессионала, внутренних детерминантах этого процесса остается открытым.

В данной работе профессионализация рассматривается как способ саморазвития человека в течение жизни, форма становления его субъектности (Н.С. Глуханюк, 2000). Привлечение субъектного подхода (А.В. Брушлинский, 1994; А.К. Осницкий, 1996; В.А. Петровский, 1996; С.Л. Рубинштейн, 1946; В.И. Слободчиков, 1994) к пониманию сущности процесса профессионализации позволяет выделить ее основной механизм – проектирование собственной деятельности и себя как профессионала. В качестве психологического обеспечения функционирования данного механизма мы рассматриваем самосознание профессионала.

Обоснованием выбора профессионального самосознания как показателя субъектности выступили, с одной стороны, концептуальные труды отечественных исследователей о жизненной стратегии человека (К.А. Абульханова-Славская, 1981, 1991; С.Л. Рубинштейн, 1946), с другой, – доступность данного показателя эмпирической валидации.

Положение о взаимной детерминированности сознания и социокультурной среды (А.Г. Асмолов, 1996; Л.С. Выготский, 1984) и его конкретизация о взаимообусловленности самосознания и социально-профессиональной среды (Е.А. Климов, 1995, 1996; Е.Ю. Артемьева, 1980) дают основание для выделения в самосознании человека профессионального аспекта.

Определение самосознания профессионала как разновидности самосознания личности, обусловленной социально-профессиональной средой (Е.А. Климов, 1996; А.К. Маркова, 1996; Л.М. Митина, 1990; Т.Л. Миронова, 1999), апеллирует к анализу методологических и теоретических оснований общепсихологических представлений о природе и сущности самосознания. Анализ данного феномена позволил определить следующие положения.

Традиция различения в самосознании процессуальной и результативной сторон берет начало в трудах У. Джемса (1991) и прослеживается в целом ряде работ отечественных авторов (С.Л. Рубинштейн, 1946; В.В. Столин, 1983; И.И. Чеснокова, 1977; В.С. Мерлин, 1986 и др.). Разведение данных сторон обуславливает стратегию экспериментального исследования этого феномена. В нашей работе самосознание изучалось через его продукт – содержание, особенности строения, компонентный состав.

Анализ содержательного наполнения понятия “самосознание” позволил выделить два подхода к его дефиниции: как рефлексии человеком особенностей своего Я (Н.Е. Анкудинова, 1968; Р. Бернс, 1986; Э.Ф. Звездкина, 1986; И.С. Кон, 1984; Г.Я. Розен, 1977; Е.В. Шорохова, 1966) и как осознание своего способа жизни, отношений с миром и людьми (В.С. Мерлин, 1990; В.В. Столин, 1983; А.Г. Спиркин, 1972; С.Л. Рубинштейн, 1946; П.Р. Чамата, 1968;

И.И. Чеснокова, 1977). Второй подход был принят в исследовании в качестве теоретического основания изучения особенностей самосознания педагога в его развитии как субъекта профессионализации.

Различия в теоретических и методологических подходах к изучению самосознания обусловили появление высоко дифференцированной экспликации описывающих его понятий, что свидетельствует о сложности и многокомпонентности данного феномена. Анализ понятийно-терминологического аппарата психологии самосознания (*С.Р. Пантелеев*, 1989; *А.И. Колобкова*, 1999; *R.F. Baumeister*, 1993) показывает отсутствие четкой семантической демаркации его феноменов. Одним из оснований их различения может выступать представление о единстве трех составляющих в строении самосознания: когнитивной, аффективно-оценочной и регулятивной (*Р. Бернс*, 1986; *У. Джемс*, 1991; *И.С. Кон*, 1984; *В.В. Столин*, 1983; *И.И. Чеснокова*, 1977 и др.). Изучение в данной работе феноменов самосознания, презентующих все составляющие его строения дает возможность решения проблемы с позиции целостного, системного подхода, что выражает наиболее прогрессивную тенденцию современной науки, а также восполняет потребность в экспериментальных исследованиях самосознания как целостного образования.

Однако структурно-феноменологическое изучение данного явления не позволяет выявить его подлинную роль в процессе профессионального развития человека и жизненного пути в целом вне учета представлений об их стадийном характере. Анализ представлений в современной психологической науке об особенностях развития самосознания в онтогенезе человека и его роли в данном процессе позволил выделить два подхода. В зарубежной психологии *Я* трактуется либо в качестве образования, осуществляющего саморегуляцию поведения (гуманистическая психология), либо в качестве детерминированного *Я* (бихевиоризм, психодинамическое направление). Некоторые школы занимают либо промежуточную позицию по данному вопросу (интерперсонализм), либо объединяют оба подхода в трактовке самосознания на различных этапах его развития (эпигенетическая, диспозициональная теории личности).

Отличительной чертой отечественной психологической науки являются общие методологические и теоретические основания исследований. Принцип развития и теория единства сознания и деятельности позволили выделить разделяемое авторами (*Л.И. Анцыферова*, 1992; *А.В. Брушлинский*, 1994; *В.С. Мерлин*, 1990; *И.И. Чеснокова*, 1977) положение о том, что “самосознание ...формируется в ходе деятельности человека и его общении и по мере своего развития служит тому, что его формирует, т.е. деятельности субъекта, его взаимоотношениям, его общению, его развитию” (*В.В. Столин*, 1983. С. 78). Мы опирались на представление о самосознании как внутреннем факторе развития человека, влияние которого усиливается с возрастом.

Определение ключевых положений о природе, сущности, строении самосознания и его роли в развитии человека послужило основанием анализа проблемы самосознания педагога в процессе профессионализации.

Вопросу профессионального самосознания посвящено значительное число работ, которые тематически можно разделить в зависимости от того, нахо-

дились ли участники исследования на допрофессиональной или профессиональной стадиях онтогенеза (Е.А. Климов, 1996). К числу первых относятся исследования особенностей самосознания будущих педагогов – студентов педагогических учебных заведений в связи с изучением психологических условий формирования профессиональной составляющей самосознания (С.Х. Асадуллина, 1986; О.В. Борденюк, 1983; С.В. Васьяковская, 1987; П.А. Шавир, 1985; Н.Е. Шафажинская, 1985) и влиянием на нее содержания, методов, форм обучения и профессионально-образовательного процесса в целом (Л.В. Лебедчук, 1995; Ю.Н. Пароходов, 1986; В.П. Саврасов, 1986).

Однако остается открытым вопрос о правомерности и обоснованности изучения у студентов самосознания как профессионально обусловленного образования, поскольку в качестве ведущей деятельности в зависимости от стадии обучения выступают учебная, учебно-профессиональная и квазипрофессиональная деятельности (Н.С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко, 2001).

Профессиональное самосознание и его особенности изучаются у представителей многих профессиональных сообществ. Однако наибольший научно-исследовательский интерес отмечается в изучении самосознания педагогов. Так, исследуют “внутренние условия” и внешние возможности его формирования и развития (Р.Г. Каменский, 1996; М.Г. Козак, 1978; И.В. Вачков, 1995; Д.В. Обороина, 1992; Д.В. Ронзин, 1992; В.К. Рябцев, 1995); особенности строения (В.П. Козиев, 1980; А.А. Реан, 1996, 1998; В.А. Сластенин, А.И. Шутенко, 1995; Г.С. Кожухарь, 1993); роль в профессиональном развитии педагога (А.А. Бизяева, 1983; Л.М. Митина, 1990, 1995; А.В. Савчук, 1999).

Изучая роль самосознания педагога в контексте его профессионализации, исследователи определяют данный феномен как фактор, детерминанту, условие, ресурс, потенциал, предпосылку или средство (в трактовке различных авторов):

- развития личности профессионала, его индивидуальности (Б.А. Вяткин, 1999; Н.Г. Осухова, 1992; А.В. Савчук, 1999);
- регуляции профессиональных деятельности и обучения (А.А. Бизяева, 1983; Ю.Н. Пароходов, 1986; В.П. Саврасов, 1986);
- регуляции профессионального развития в целом (Л.М. Митина, 1990, 1995).

Однако подход к профессионализации человека как способу его самореализации в течение жизни, форме развития его субъектности делает актуальным пересмотр представлений о том, что должно выступать в качестве объекта, в отношении которого самосознание является фактором развития. Мы предполагаем, что самосознание в русле концепции субъектной профессионализации педагога должно рассматриваться не столько как фактор развития его личности, деятельности или профессионального становления в целом, а как условие и показатель развития субъектности педагога в процессе профессионализации.

Данное теоретическое предположение инициировало процедуру его эмпирической верификации, логика которой определялась представлением о двух направлениях психологического изучения процесса профессионализации: содержательном и динамическом (Н.С. Глуханюк, 2000). Содержательное включа-

ет исследование двух сфер развития профессионала – деятельности и ее субъекта и тесно связано с динамическим, описывающим этапность этого процесса.

Таким образом, в качестве оснований исследования выступили представления о том, что "...субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности" (Б.Г. Ананьев, 1980. Т.1., С. 141) и этапным характером становления субъекта (К.А. Абульханова-Славская, 1985; 1989; 1991; 1995; А.В. Брушлинский, 1994; Б.Ф. Ломов, 1984; В.А. Петровский, 1993; 1996; С.А. Огнев, 1997). Отсюда, экспериментальное исследование особенностей самосознания педагога как показателя субъектности осуществлялось в связи с эффективностью его деятельности на разных этапах профессионализации.

Вторая глава "Организация и методики исследования" содержит описание эмпирической части работы, которая по форме организации являлась сравнительным исследованием по методу поперечных срезов. Использовался корреляционный дизайн по типу сравнения характера и структуры значимых связей между показателями самосознания и эффективности деятельности в неэквивалентных по стажу и успешности группах педагогов.

Выборка формировалась методом рандомизации групп, являющихся реальными педагогическими коллективами профессиональных училищ и колледжей Уральского региона. К процессу эмпирического исследования были привлечены 198 педагогов (23 муж. и 175 жен.) с различным стажем работы: менее 3-х лет, 5-10 лет и более 15 лет (табл. 1). Основанием демаркации групп в зависимости от стажа выступили представления об этапности процесса профессионального развития, периодизация которого основана на отношении личности к профессии (Н.С. Глуханюк, 2000; Э.Ф. Зеер, 1997).

Таблица 1

Характеристика групп педагогов в зависимости от стажа работы и возраста

Выборка в целом (198 чел.)			Педагоги со стажем работы менее 3 лет (66 чел.)			Педагоги со стажем работы 5-10 лет (72 чел.)			Педагоги со стажем работы более 15 лет (60 чел.)		
Размах, лет	Сред- нее	Модал, лет	Размах, лет	Сред- нее	Модал, лет	Размах, лет	Сред- нее	Модал, лет	Размах, лет	Сред- нее	Модал, лет
<i>Характеристика в зависимости от стажа работы</i>											
0,2-40	9,2	2	0,2-3,4	1,8	2	4,8-10,6	6,9	5	14,6-40	19	15
<i>Характеристика в зависимости от возраста</i>											
17-64	33	29	17-24	18	19	22-31	25	23	32-64	38	41

Выборка однородна по блоку преподаваемых предметов – это технические дисциплины.

От приглашения к участию в исследовании в силу различных причин отказывались от 10% до 35% педагогов. Для контроля фактора "добровольной выборки" все участники исследования были условно разделены на экспериментальную и контрольную группы. Последняя работала в условиях, не позволявших добровольно отказаться от участия в исследовании. Результаты оценки однородности интегральных параметров когнитивной, аффективно-оценочной и регулятивной составляющих самосознания, измеренных в обеих группах, показали отсутствие между ними достоверных различий по *t*-критерию Стьюдента

(суммарный показатель осознания особенностей своего профессионального Я $t(98)=1,78, p<0,01$; глобальное самоотношение $t(98)=2,08, p<0,01$; глобальная самооценка $t(98)=0,57, p<0,01$; общая интернальность $t(98)=2,31, p<0,01$). Следовательно, выборка педагогов-“добровольцев” репрезентативна по отношению к генеральной совокупности по изучаемым в работе показателям самосознания.

Критериями адекватности выбора методов исследования выступили концептуальные представления о природе и сущности самосознания педагога. Основанием выбора методов сбора эмпирических данных послужила их возможность измерять индикаторы субъектности в феноменах, эксплицирующих содержание трех составляющих самосознания. В работе использовались традиционные стандартизированные методики. Когнитивная составляющая самосознания педагогов исследовалась методикой “Профессиональное самосознание педагога” (А.В. Савчук, С.К. Гасанов, 1999); эмоционально-оценочная – “Опросником шкалы самооценки” (А.И. Колобкова, 1999) и “Опросником самоотношения” (В.В. Столин, 1985); регулятивная – “Опросником уровня субъективно-контроля” (Е.Ф. Бажин, Е.А. Гольянкина, А.М. Эткнд, 1984).

Обработка данных производилась методами математико-статистического анализа: канонического, корреляционного, дисперсионного, факторного, дескриптивной и сравнительной статистики. Для количественной обработки результатов использовалась программа корпорации StatSoft ink. – SPSS 10,5.

В качестве основного интерпретационного метода выступил сравнительный анализ.

Третья глава “Конструирование и психометрическая проверка методики исследования эффективности профессионально-педагогической деятельности” посвящена описанию выявления параметров эффективности деятельности современного педагога и их содержательной валидизации, конструированию на основе выделенных параметров квалиметрического инструмента и его психометрической проверке.

Разноречивость представлений о содержании эффективности профессионально-педагогической деятельности и как следствие проблема валидности методов ее комплексного оценивания обусловили необходимость параметризации эффективности деятельности современного педагога профессионального образования. Выявление параметров основывалось на результатах концептуализации опыта изучения данной проблемы с целью вычленения представленных в литературе индикаторов успешности педагогического труда.

Теоретико-методологическими основаниями параметризации эффективности деятельности педагога выступили системный принцип анализа деятельности “по единицам”, общепсихологическая теория деятельности, структурно-функциональный подход (А.Н. Леонтьев, 1975; Б.Ф. Ломов, 1984; Е.А. Климов, 1988; О.А. Конопкин, 1980; Г.В. Суходольский, 1988; В.Д. Шадриков, 1982 и др.), положение об обусловленности состава и структуры деятельности социально-экономическими условиями (Н.С. Глуханюк, 2000).

В ходе анализа исследований в области психологии труда учителя (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, 1990; А.К. Маркова, 1995; 1996; Л.М. Митина, 1994; В.А. Сластенин, 1997; А.И. Щербаков, 1967 и др.), а также инженера-

педагога (Э.Ф. Зеер, 1988; Н.В. Кузьмина, 1989; В.А. Маркелова, 1983; Н.С. Глуханюк, 1991, 2000 и др.) нами разработан гипотетический проект параметров эффективности профессионально-педагогической деятельности, включающий:

1. *Потенциал эффективности деятельности педагога*

- функциональные параметры – профессионально-педагогические умения (специальные, проектировочно-прогностические, дидактические, коммуникативно-организаторские, инновационные и исследовательские);

- субъективные параметры (профессиональная компетентность, важные качества, опыт, ответственность за свое профессиональное развитие, удовлетворенность трудом, преданность профессии).

2. *Результат эффективности деятельности педагога*, представленный формальными характеристиками труда педагогов.

Проверка содержательной валидности данного проекта включала два этапа. Во-первых, поисковое исследование с участием педагогов, имеющих высшую категорию и непрерывный педагогический стаж более 5-ти лет, с целью изучения их представлений о характеристиках успешного труда, выраженных на их языке и являющихся частью опыта. Использовался метод незаконченных предложений с последующей контент-аналитической обработкой. Во-вторых, экспертизу разработанного проекта параметров 12-тью ведущими специалистами в сфере профессионально-педагогического образования, докторами наук, совокупный список научных трудов которых включал свыше 500 публикаций по проблемам профессионального образования.

Результаты контент-анализа и достоверная согласованность мнений экспертов ($\chi^2(88,4)=116,9; p<0,01$) позволили проверить обоснованность выдвижения гипотетического проекта параметров эффективности деятельности педагога, уточнить его семантику, обогатить содержание.

Валидизированный проект параметров был положен в основу конструирования самооценочной методики исследования эффективности профессионально-педагогической деятельности. Удовлетворительные результаты оценки надежности-устойчивости шкал методики (0,581 – 0,959), их внутренней согласованности, гомогенности (0,355 – 0,894) и эмпирической экспертной валидности (0,214 – 0,379) свидетельствуют о пригодности методики к использованию в исследовательских целях и нивелируют проблему инструментальной валидности работы.

Четвертая глава “Результаты исследования особенностей самосознания педагогов в процессе профессионализации и их обсуждение”.

Первый параграф главы содержит результаты исследования особенностей самосознания педагогов в связи с эффективностью их деятельности.

Выделение 3-х групп педагогов: высоко-, средне- и низкокэффективных основывалось на интегральном параметре эффективности профессионально-педагогической деятельности (ЭПД). Данные о достоверности различий (табл. 2) наглядно демонстрируют, что как по интегральному, так и по всем другим параметрам это действительно группы педагогов с высоким, средним и низким уровнем эффективности деятельности. Этот факт свидетельствует, что состав предложенных нами параметров ЭПД не является случайным для ее характери-

стики, а разработанная методика исследования эффективности педагогической деятельности обладает высокой дискриминативной валидностью.

Таблица 2

Данные сравнения показателей самосознания педагогов с различной эффективностью деятельности

Показатели	Средние значения			t-критерий Стьюдента		
	низк. ЭПД	сред. ЭПД	выс. ЭПД	низк. и сред.	выс. и сред.	низк. и выс.
Осознание профессиональной типичности	63,19	65,71	71,05	1,22	2,37 ($P<0,02$)	-3,50 ($P<0,001$)
Осознание профессиональной самореализации	72,38	73,7	76,72	-0,6	1,39	1,77 ($P<0,08$)
Осознание выраженности в профессии своих индивидуальных свойств	63,06	62,58	66,54	0,22	1,81 ($P<0,07$)	1,5
Осознание выраженности в профессии своих личностных свойств	70,24	71,47	74,12	-0,64	1,25	-1,79 ($P<0,07$)
Осознание выраженности в профессии своих социальных свойств	67,1	69,68	75,66	-1,15	3,17 ($P<0,002$)	-3,72 ($P<0,000$)
Суммарный показатель профессионального самосознания	64,85	66,8	70,85	-1,15	2,7 ($P<0,008$)	-3,43 ($P<0,001$)
Глобальная самооценка	45,5	46,1	47,8	-0,55	1,63 ($P<0,1$)	-2,21 ($P<0,07$)
Самоуважение	70,41	76,82	80,91	-1,42	1,01	-2,41 ($P<0,02$)
Самоуверенность	66,22	73,58	75,8	-1,61 ($P<0,1$)	0,51	-1,91 ($P<0,06$)
Интернальность в межличностных отношениях	5,43	6,26	6,28	-2,06 ($P<0,04$)	0,05	-2,18 ($P<0,03$)
Коммуникативно-организаторские умения	3,2	3,82	4,31	-7,08 ($P<0,000$)	-5,23 ($P<0,000$)	-10,41 ($P<0,000$)
Дидактические умения	3,41	3,89	4,39	-5,6 ($P<0,000$)	-6,5 ($P<0,000$)	-10,33 ($P<0,000$)
Пректирочочно-прогностические умения	2,73	3,34	4,11	-4,92 ($P<0,000$)	-5,83 ($P<0,000$)	-9,94 ($P<0,000$)
Специальные умения	3,54	4,01	4,44	-4,1 ($P<0,000$)	-5,07 ($P<0,000$)	-8,04 ($P<0,000$)
Инновационные умения	2,78	3,44	4,17	-5,83 ($P<0,000$)	-7,05 ($P<0,000$)	-11,45 ($P<0,000$)
Исследовательские умения	2,84	3,39	4,01	-4,29 ($P<0,000$)	-5,32 ($P<0,000$)	-8,08 ($P<0,000$)
Педагогические умения	18,5	21,93	25,45	-10,1 ($P<0,000$)	-11,01 ($P<0,000$)	-17,58 ($P<0,000$)
Субъектные параметры эффективности	3,36	3,95	4,47	-6,43 ($P<0,000$)	-5,48 ($P<0,000$)	-11,27 ($P<0,000$)
Объективные параметры эффективности	2,99	3,8	4,24	-6,43 ($P<0,000$)	-4,58 ($P<0,000$)	-9,64 ($P<0,000$)
Эффективность педагогической деятельности	23,92	29,69	33,88	-13,61 ($P<0,000$)	-9,78 ($P<0,000$)	-17,82 ($P<0,000$)

Примечание. Показатели, не обнаружившие достоверных различий, опущены.

Сравнительный анализ показывает, что в контрастных по ЭПД группах наибольшие различия показателей самосознания наблюдаются в его когнитивной составляющей (высокая плотность значимых различий как по силе – от $p<0,07$ до $p<0,000$, так и по количеству – 6 из 7 возможных). Высокоэффективных педагогов отличает более высокий уровень осознания особенностей своего профессионального Я в сравнении с низко- и среднеэффективными педагогами, которые не обнаруживают достоверных различий между собой по когнитивным показателям. Аффективно-оценочная и регулятивная составляющие самосознания показали низкую чувствительность к уровню эффективности деятельности. У высокоэффективных педагогов в сравнении с низкоэффективными достовер-

но выше глобальная самооценка, самоуважение, самоуверенность и интернальность в межличностных отношениях.

Результаты сравнения свидетельствуют в пользу гипотезы о наличии взаимосвязи самосознания педагогов и эффективности деятельности. Проверка данного предположения с помощью канонического анализа подтвердила его правомерность (табл. 3). Между показателями самосознания в целом и всей совокупностью параметров ЭПД наблюдается достаточно тесная прямо пропорциональная высоко значимая взаимосвязь ($R_c=0,576$; $p<0,02$). Установлено, что из всех составляющих самосознания только когнитивная обнаруживает значимую связь с параметрами ЭПД ($R_c=0,397$; $p<0,03$). Показатели аффективно-оценочной и регулятивной составляющих самосознания обнаруживают лишь тенденцию к связи с успешностью педагога.

Данный факт позволяет говорить о том, что рост эффективности педагогической деятельности тесно связан с увеличением осознания особенностей своего профессионального Я и слабо сензитивен к уровню самоуважения педагога и локализации его ответственности за результаты своей деятельности.

Таблица 3

**Значения канонической корреляции
всей совокупности параметров эффективности деятельности
с показателями самосознания в целом и его отдельными составляющими (n=198)**

	Самосознание в целом			Когнитивная составляющая самосознания			Аффективно-оценочная составляющая самосознания			Регулятивная составляющая самосознания		
	R_c	$\chi^2(270)$	p	R_c	$\chi^2(70)$	p	R_c	$\chi^2(130)$	p	R_c	$\chi^2(70)$	p
ЭПД	0,576	319,0	0,02	0,397	93,9	0,03	0,459	142,5	0,1	0,39	80,5	0,2

Примечание. R_c – коэффициент канонической корреляции; χ^2 – эмпирические значения Хи-квадрат для определенного числа степеней свободы; p – вероятность ошибки.

Корреляционный анализ позволил детализировать общую картину, полученную с помощью канонического анализа (рис. 1).

Наибольшая плотность тесных ($p<0,001$), прямо пропорциональных связей наблюдается между ЭПД и когнитивными показателями самосознания, из которых базовыми выступили осознание профессиональной типичности (ПТП) (7 связей), выраженность в профессии своих социальных свойств (СОЦ) (8 связей), суммарный показатель осознания своего профессионального Я (СУМ) (9 связей). Своеобразие в профессии (ПСВ) педагоги связывают только с коммуникативно-организаторскими умениями, а профессиональную самореализацию (ПСР) – с совершенствованием знаний и умений в области преподаваемых спецдисциплин (Су). Отсюда следует, что более высокий уровень эффективности деятельности педагога связан с более высокой степенью осознания своего профессионального Я в аспектах идентификации с профессиональным сообществом и осознания особенностей построения педагогических коммуникаций.

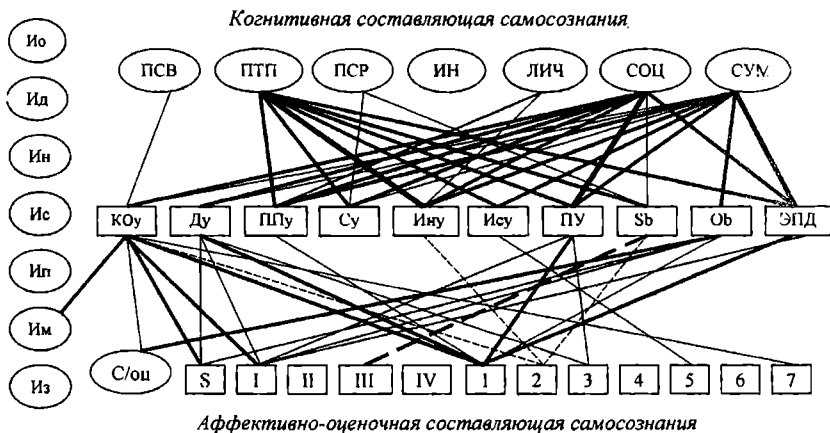


Рис. 1. Взаимосвязи параметров эффективности деятельности с показателями когнитивной, аффективно-оценочной и регулятивной составляющих самосознания педагогов (n=198)

Картина связей аффективно-оценочной составляющей самосознания и ЭПД является менее плотной. Базовыми показателями, обнаружившими прямо пропорциональные связи, выступили самоуверенность (6 связей), самоуважение (5 связей) и глобальное самоотношение (3 связи), а обратно пропорциональные – отраженное самоотношение (3 связи). Отсюда следует, что эффективность деятельности педагога тем выше, чем более он уверен в себе, склонен к адекватно высокому самоуважению и слабому ожиданию положительного отношения от других. Из регулятивной составляющей самосознания отклик на ЭПД (коммуникативно-организаторские умения) обнаруживает лишь один показатель: интернальность в области межличностных отношений ($r=0,245$; $p<0,01$).

Базовыми параметрами ЭПД по отношению к самосознанию явились коммуникативно-организаторские умения (10 связей), доказывая, что успешность деятельности педагога зависима от отраженного осознания особенностей своего Я, т.е. признания другими. Данный факт согласуется с представлениями о механизме формирования самосознания через социальное сравнение (С.Н. Cooley, 1964; G.H. Mead, 1934 и др.).

В общей выборке педагогов показатели самосознания были факторизованы вместе с параметрами ЭПД (табл. 4). В результате было выделено четырехкомпонентное решение (*Kaiser-Meyer-Olkin MSA* $\chi^2=3543,107$; $df=703$; $p<0,000$), объясняющее 52,58% общей совокупности переменных.

Результаты факторизации после процедуры Varimax-вращения для более четкой демаркации факторов показали, что содержание 4-х выделенных факторов представлено показателями четырех онтологически различных феноменов, подлежащих изучению в данной работе.

**Факторное отражение строения показателей самосознания
и параметров эффективности педагогической деятельности в общей выборке (n=198)**

№	Показатели	Факторы до вращения				Факторы после вращения			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Осознание профессионального своеобразия	271		554	280			700	
2	Осознание профессиональной типичности	349		355	365			565	
3	Осознание профессиональной самореализации	360		570				670	
4	Осознание выраженности в профессии своих индивидуальных свойств	300		421	397			670	
5	Осознание выраженности в профессии своих личностных свойств	346		514				650	
6	Осознание выраженности в профессии своих социальных свойств	503		506				691	
7	Суммарный показатель профессионального самосознания	561		650	267			883	
8	Глобальная самооценка	403	414				488		310
9	Глобальное самоотношение	447	602		-306		782		
10	Самоуважение	435	460	-305	-249		650		301
11	Аутосимпатия		488		-431		677		
12	Ожидание положительного отношения других		602		-265		636		
13	Самоинтерес	298	513		-202		596		
14	Самоуверенность	521	479				679		
15	Ожидание отношения других		539				478		
16	Самопринятие		433		-309		623		
17	Саморуководство		444				392		
18	Самообвинение				416		-377	341	
19	Самоинтерес		555				676		
20	Самопонимание		413	-302			590		
21	Интернальность общая	331	449	-472	501				866
22	Интернальность в области достижений	270	485	-422	384				756
23	Интернальность в области неудач			-502	520				821
24	Интернальность в семейных отношениях			-552	341				696
25	Интернальность в производственных отношениях				393				487
26	Интернальность в межличностных отношениях	339		-428	207				592
27	Интернальность в отношении здоровья и болезни				365				438
28	Коммуникативно-организаторские умения	714	-318			785			
29	Дидактические умения	709	-438			849			
30	Проектировочно-прогностические умения	676	-339			735			
31	Специальные умения	595	-379			707			
32	Инновационные умения	669	-434			786			
33	Исследовательские умения	619	-354			716			
34	Педагогические умения	845	-482			970			
35	Субъектные параметры эффективности	632	-454			780			
36	Объективные параметры эффективности	659	-301			729			
37	Эффективность педагогической деятельности	854	-486			981			
38	Стаж	350				433			
<i>Доля объяснимой дисперсии</i>		21,1%	15,3%	9,2%	6,98%	18,8%	13,4%	10,5%	9,9%

Это осознание особенностей своего профессионального Я, общее самоуважение, локус контроля и эффективность профессионально-педагогической деятельности. Данный факт позволяет утверждать обоснованность выбора содержательно различных и релевантных задачам исследования феноменов, экс-

плицирующих, с одной стороны, три составляющих самосознания, с другой стороны, – эффективность деятельности педагога.

Результаты факторизации переменных до их вращения обнаружили 4 наиболее значимых фактора, два из которых (первый и второй) в своем составе с высокой нагрузкой содержат как показатели самосознания, так и параметры эффективности деятельности, что свидетельствует в пользу гипотезы о наличии взаимосвязи данных феноменов. В соответствии с задачей данного этапа работы интерпретировались только эти два фактора.

Первый фактор, объясняющий большую долю суммарной дисперсии переменных (21,1%), по праву можно назвать фактором высокой эффективности деятельности педагога, поскольку его суммарный показатель абсолютно превалирует над остальными по своей нагрузке ($r_{xy}=0,854$; $p<0,000$). Состав фактора убедительно демонстрирует, что эффективность деятельности педагога прямо пропорционально связана с показателями всех составляющих его самосознания. Однако наибольшую плотность связей обнаруживают когнитивные показатели, а затем по степени убывания плотности связей аффективно-оценочные и регулятивные.

В состав 1 фактора вошли с высоким весом и одинаковым для всех переменных положительным знаком следующие показатели: стаж работы, все параметры эффективности и показатели осознания особенностей своего профессионального Я (когнитивная составляющая), а также такие показатели аффективно-оценочной составляющей как глобальные самооценка и самоотношение, самоуважение, самоинтерес, самоуверенность. Из регулятивной составляющей в данный фактор вошли общая интернальность и интернальность в области достижений и межличностных отношений.

Содержание фактора свидетельствует о том, что в целом эффективность деятельности педагога возрастает с увеличением стажа работы, профессионально-ролевой идентификации, осознания своего своеобразия в профессии, возможностей и ограничений самореализации, а также с рефлексией особенностей своего Я на всех уровнях активности. При этом осознание выраженности в профессии своих социальных свойств имеет наибольший вес ($r_{xy}=0,503$; $p<0,001$) из всех когнитивных показателей, а отсюда и высокую значимость для успешной работы педагога. Высокая эффективность тесно связана с общим позитивным отношением к своему Я, уверенностью в себе и высоким самоуважением, а также с включенностью Я педагога в результаты своей деятельности. В целом данный фактор можно охарактеризовать как *высокую эффективность деятельности при высоком уровне осознания особенностей своего профессионального Я, его позитивности и авторстве*.

В состав *второго фактора* (15,3%) с большой нагрузкой и отрицательным знаком вошли все показатели эффективности деятельности и с положительным знаком – все показатели аффективно-оценочной составляющей, кроме самообвинения, а также общая интернальность и интернальность в области достижений. В обоих факторах представлен весь состав параметров эффективности, однако с различными знаками и в сочетании с показателями различных составляющих самосознания. Содержательная интерпретация второго фактора,

вероятно, эвристична через защитную функцию самосознания, обеспечивающую устойчивость общего самоуважения педагогов вне зависимости от уровня продуктивности и качества их деятельности.

Эмпирически установленная тесная взаимосвязь ЭПД с самосознанием предполагает изучение вопроса о ее направленности. Трудность решения подобного рода задач отмечают многие исследователи, вследствие неоднозначности, изменчивости во времени характера взаимовлияний между индивидуально-психологическими особенностями человека, в том числе и самосознанием, и продуктивностью его деятельности (В.А. Бодров, 1991; 1993; Б.А. Вяткин, 2000; Э.А. Голубева, 1993; Е.А. Климов, 1988; О.А. Конопкин, 1980; В.М. Русалов, 1982; А.К. Осницкий, 1996; Т.М. Хрусталева, 1993; В.Д. Шадриков, 1979; М.Р. Щукин, 1985 и др.).

Попытка ответить на данный вопрос с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) показала наличие значимого эффекта осознания особенностей профессионального Я как интегрального когнитивного показателя самосознания на успешность деятельности ($F(3,056)=4,01, p<0,02$): у педагогов с высоким уровнем самоосознавания более высокие значения эффективности деятельности, чем у педагогов с низким уровнем ($p<0,05$). Глобальные самоотношение и самооценка, а также общая интернальность не обнаружили значимого эффекта.

Таким образом, применение совокупности статистических процедур анализа эмпирических данных позволяет констатировать наличие теснейшей взаимосвязи эффективности деятельности педагога с когнитивной стороной самосознания и её постепенное ослабление от аффективно-оценочной до регулятивной.

Второй параграф главы представляет результаты исследования влияния стажа работы педагогов отдельно на их самосознание и эффективность деятельности.

Первоначально освещаются и обсуждаются результаты сравнения особенностей самосознания педагогов в зависимости от стажа работы. Сравнительный анализ показателей всех составляющих самосознания педагогов с различным стажем работы с помощью *t*-критерия Стьюдента позволяет констатировать отсутствие их достоверных различий. Данный факт свидетельствует о стабильности уровня выраженности самосознания педагога в процессе профессионализации, что согласуется с представлением о нем как устойчивом относительно возраста человека феномене (Р. Бернс, 1986; Г. Крайг, 2000; С.Р. Пантелеев, 1993; Е.И. Петанова, 2001; S. Coopersmith, 1967; M. Rosenberg, 1979). Исключение составили возрастающие у педагогов со стажем более 15 лет в сравнении с молодыми педагогами осознание собственной профессиональной типичности ($t=1,63; p<0,1$), общая интернальность ($t=2,06; p<0,04$) и уменьшающиеся – ожидание положительного отношения от других ($t=2,59; p<0,01$), самооинтерес ($t=2,47; p<0,02$) и интернальность в области профессиональных отношений ($t=1,54; p<0,1$).

Сравнительный анализ схемы корреляционных связей между показателями трех составляющих самосознания педагогов с различным стажем работы

показал наличие их высокой плотности, значимости и прямо пропорциональной направленности во всех стажевых группах. Эти данные свидетельствуют о высокой согласованности показателей самосознания, их причастности к его структуре как единой целостности. Однако данный факт не позволяет нивелировать их принадлежность трем априорно различным составляющим самосознания: когнитивной, аффективно-оценочной и регулятивной, о чем свидетельствуют результаты факторного анализа

Картина связей своеобразна во всех стажевых группах. У молодых педагогов фиксируется автономность когнитивной составляющей самосознания от аффективно-оценочной и регулятивной, в то время как у педагогов со стажем 5-10 лет она обнаруживает высокую плотность связей с аффективно-оценочной, а у педагогов со стажем более 15 лет – с регулятивной составляющей.

Далее обсуждаются результаты исследования влияния стажа работы педагога на эффективность его деятельности. Выявлена средняя по силе, но высоко значимая взаимосвязь стажа со всей совокупностью параметров эффективности деятельности ($R_c=0,461$; $\chi^2(10)=26,58$; $p<0,003$).

Детализация картины взаимосвязей подтвердила этот результат (табл. 5). Исключение составили лишь специальные умения, не обнаружившие достоверных корреляций со стажем. Факт отсутствия влияния стажа на рост специальных умений, объясним с позиций особенностей выборки настоящего исследования, 76,8% которой составляют мастера производственного обучения. Логично предположить, что без достаточно высокой осведомленности и наличия практики в области преподаваемых спецдисциплин осуществление ими образовательного процесса было бы невозможно.

Таблица 5

Значимые коэффициенты корреляций стажа с параметрами эффективности педагогической деятельности (n=198)

Показатели	КОу	Ду	ППу	Су	ИНу	ИСу	ПУ	Sb	Об	ЭПД
Стаж	420****	356****	274***	152	275***	193*	333***	311***	280***	350****

Примечания. 1. Здесь и далее нули и запятые опущены.

2. "*" – обозначена значимость связи при $p<0,04$; "***" – при $p<0,01$; "****" – при $p<0,001$; "*****" – при $p<0,000$.

3. КОу – коммуникативно-организаторские умения, Ду – дидактические умения, ППу – проектировочно-прогностические умения, Су – специальные умения, ИНу – инновационные умения, ИСу – исследовательские умения, ПУ – обобщенный показатель профессионально-педагогических умений, Sb – субъективные параметры эффективности деятельности педагога, Об – объективные параметры эффективности деятельности педагога, ЭПД – интегральный показатель эффективности педагогической деятельности.

Подобное обоснование подтверждают результаты их сравнительного анализа (рис. 2) со средними значениями остальных профессионально-педагогических умений по t -критерию Стьюдента для зависимых выборок. Выявлено, что специальные умения имеют достоверно более высокий уровень развития в сравнении с коммуникативно-организаторскими ($t=4,13$; $p<0,000$), дидактическими ($t=2,91$; $p<0,004$), проектировочно-прогностическими ($t=8,63$; $p<0,000$), инновационными ($t=9,49$; $p<0,000$) и исследовательскими ($t=10,12$; $p<0,000$) умениями.

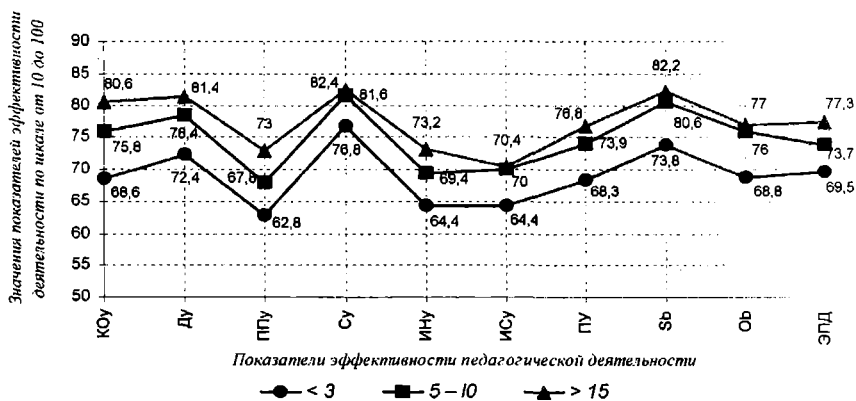


Рис. 2. Средние значения показателей эффективности деятельности педагогов с различным стажем

Выявлено наличие значимого эффекта стажа на все параметры эффективности деятельности, за исключением специальных умений. Post hoc сравнения уточняют, что у молодых педагогов более низкий уровень коммуникативно-организаторских, дидактических и профессионально-педагогических умений в целом, а также субъективных и объективных параметров эффективности труда, чем у педагогов со стажем 5-10 лет (от $p < 0,043$ до $p < 0,005$) и более 15 лет (от $p < 0,006$ до $p < 0,000$). Однако, сравнение уровня эффективности у педагогов со стажем 5-10 лет и со стажем более 15 лет достоверных различий не обнаружило. Данный факт свидетельствует о том, что именно на начальном этапе профессионализации – этапе адаптации к новой деятельности – у педагогов профессионального образования наблюдается достоверный рост всех параметров эффективности труда в отличие от более поздних этапов, демонстрирующих их стагнацию.

Из указанной тенденции выпадают проектировочно-прогностические и инновационные умения, возрастающие в течение более длительного периода становления педагога (между этапами менее 3 лет и более 15 лет). Объяснение этого факта возможно и как наиболее сложным содержательным составом данных умений, требующих большего времени для развития, и как значительно меньшей их реализацией в своей работе педагогом изучаемой сферы образования. В пользу последнего аргумента свидетельствуют достоверно более низкие средние значения данных умений вне зависимости от стажа работы в сравнении с другими профессионально-педагогическими умениями (рис. 2).

Обобщая вышесказанное следует, что длительность выполнения профессиональной деятельности влияет на уровень ее эффективности, проявляясь в различной интенсивности роста параметров деятельности педагога в зависимости от стажа.

Влияние стажа также обнаруживается в своеобразии строения профессиональной деятельности педагогов с различной длительностью работы по результатам факторного анализа (табл. 6). В группах педагогов со стажем 5-10 и более 15 лет обнаружено высоко значимое однокомпонентное факторное решение, свидетельствующее о высокой гомогенности содержания эффективности деятельности педагогов с достаточно большим опытом работы.

Таблица 6

**Факторное отражение строения
эффективности деятельности педагогов с различным стажем работы**

Показатели эффективности педагогической деятельности	Факторы			
	> 3		5 – 10	> 15
	1	2	1	1
Коммуникативно-организаторские умения	425	476	751	813
Дидактические умения	722		857	842
Проектировочно-прогностические умения		873	762	795
Специальные умения	848		665	775
Инновационные умения		547	735	897
Исследовательские умения		810	786	775
Педагогические умения	625	768	983	988
Субъектные параметры эффективности	861		735	750
Объективные параметры эффективности	731		751	772
Эффективность педагогической деятельности	756	652	989	999
<i>Для объяснимой дисперсии</i>	39,22%	31,1%	65,29%	71,43%
<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>	0,583		0,383	0,52

В группе молодых педагогов факторизация параметров ЭПД с Varimax-вращением выявила высоко значимое (70,32%) двухкомпонентное решение. *Первый фактор* был охарактеризован как *осуществление образовательного процесса, результатом которого выступают рост объективных характеристик труда и развитие педагога как профессионала*. Доминирование этого фактора по значимости и анализ его содержания показывают, что для педагога на этапе адаптации первостепенной задачей выступает освоение содержания, форм и методов обучения. Анализ состава *второго фактора* позволяет обозначить его как *расширение спектра видов деятельности педагога в рамках профессии*.

Эмпирически доказанный факт влияния трудового стажа педагога на эффективность деятельности и строение самосознания инициировал необходимость его контроля при изучении взаимосвязи этих явлений посредством балансировки длительности.

Третий параграф главы содержит результаты сравнительного исследования особенностей взаимосвязи самосознания педагогов и эффективности их деятельности в зависимости от стажа работы.

У молодых педагогов взаимосвязь между успешностью труда и самосознанием в целом представлена лишь в качестве тенденции (табл. 7), свидетельствуя, что на этапе включения в новую профессиональную деятельность успешность ее осуществления педагогом-адептом в меньшей степени связана с областью самосознания.

Значения канонической корреляции всей совокупности параметров эффективности деятельности с показателями самосознания в целом и его отдельными составляющими в группах педагогов с различным стажем

	Самосознание в целом			Когнитивная составляющая самосознания			Аффективно-оценочная составляющая самосознания			Регулятивная составляющая самосознания		
	R_c	$\chi^2(270)$	p	R_c	$\chi^2(70)$	p	R_c	$\chi^2(130)$	p	R_c	$\chi^2(70)$	p
<3 лет ($n=66$)	0,904	293,9	0,1	0,591	59,5	0,8	0,767	152,7	0,08	0,627	64,6	0,6
5-10 лет ($n=72$)	0,888	333,3	0,005	0,651	96,2	0,08	0,724	177,6	0,004	0,691	69,1	0,4
>15 лет ($n=60$)	0,89	332,6	0,006	0,78	172,6	0,008	0,605	68,7	0,5	0,676	81,3	0,2

У педагогов со стажем 5-10 лет наиболее тесная связь параметров эффективности наблюдается с аффективными показателями самосознания ($R_c=0,724$; $p<0,004$), а у педагогов со стажем более 15 лет – с когнитивными ($R_c=0,78$; $p<0,008$). Данный факт подтверждают эмпирические свидетельства об усилении роли внутренних детерминант активности человека с увеличением его возраста (А.В. Захарова, 1989; А.Н. Крылов, 1984; А.А. Реан, 2000). Между эффективностью деятельности педагога и его субъективной оценкой вклада своего Я в трудовую вне зависимости от стажа выявлена лишь тенденция к взаимосвязи.

Детализация картины взаимосвязей показала, что на стадии адаптации к профессии успешность труда молодого педагога прямо пропорционально связана с осознанием своей профессиональной типичности, ответственностью Я в области неудач и межличностных отношений и обратно пропорционально – с ожиданием положительного отношения от других.

На стадии профессиональной зрелости успешность педагога прямо пропорционально связана с осознанием своих социальных свойств и особенностей профессионального Я в целом, а также со всеми аффективными показателями самосознания, кроме отраженного самоотношения и самоинтереса; обратно пропорционально – с ответственностью Я в области неудач и межличностных отношений.

На стадии профессионального мастерства успешность деятельности плотно прямо пропорционально связана со всеми когнитивными показателями самосознания, а также с ответственностью Я (общая интернальность), его последовательностью (саморуководство) и самоуважением.

Эмпирическое исследование особенностей самосознания педагогов в процессе профессионализации позволило установить:

- тесную взаимосвязь высокой эффективности деятельности педагогов с осознанием особенностей своего профессионального Я, его позитивностью и авторством;
- своеобразие строения самосознания педагогов в зависимости от стажа и его влияние на динамику роста параметров эффективности профессиональной деятельности;

• своеобразие взаимосвязи самосознания педагогов и эффективности их деятельности на разных этапах профессионализации: от единичных связей до появления их высокой плотности сначала в аффективной области самосознания, затем в когнитивной.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Необходимость в психологическом знании о внутреннем потенциале развития педагога как субъекта профессионализации обуславливает актуальность исследования его самосознания.

2. Систематизация опыта исследований самосознания в контексте профессионального развития человека выявила, что данный феномен выступает как фактор развития личности профессионала; регуляции его деятельности; профессионального развития в целом. Однако подход к профессионализации педагога как способу его самореализации делает актуальным изучение самосознания как условия и показателя развития субъектности педагога в процессе профессионализации.

Самосознание педагога определяется как разновидность самосознания личности, обусловленная социально-профессиональной средой и проявляющаяся в осознании себя субъектом профессионального развития.

3. Разноречивость представлений о содержании эффективности деятельности современного педагога и как следствие проблема валидности методов ее комплексного оценивания обусловили необходимость параметризации профессионально-педагогической деятельности. Выявлено, что содержание эффективности деятельности педагога включает параметры потенциала (функциональные и субъективные) и результата (формальные) его труда.

Экспертиза содержательной валидности параметров эффективности деятельности педагога профессионального образования позволила установить, что: во-первых, при относительном постоянстве базовых профессионально-педагогических умений их содержательный состав достаточно динамичен, вследствие сензитивности к требуемому уровню профессионализма педагога на современном рынке образовательных услуг; во-вторых, значительное превалирование в оценке эффективности деятельности педагога “веса” функциональных и субъективных параметров над объективными.

Разработанная и апробированная методика исследования эффективности деятельности педагога профессионального образования в ходе эксперимента показала себя как удобный и надежный инструмент с высокой содержательной и дискриминативной валидностью.

4. Высокая эффективность деятельности педагогов связана с осознанием особенностей своего профессионального Я, его позитивностью и авторством.

5. Самосознание педагога как целостное многокомпонентное образование обнаруживает относительную устойчивость уровня выраженности показателей в процессе профессионализации. Свообразие строения самосознания педагогов с различным стажем работы проявляется в автономности его когнитивной составляющей у молодых педагогов, которая на более поздних этапах профессионализации показывает высокую плотность взаимосвязей с аффективно-

оценочной составляющей (педагога со стажем 5-10 лет) и с регулятивной (педагога со стажем более 15 лет).

6. Различные параметры эффективности деятельности проявляют разную интенсивности роста в зависимости от стажа работы педагога. На этапе профессиональной адаптации происходит интенсивное развитие и совершенствование параметров эффективности деятельности в отличие от более поздних этапов становления, не эксплицирующих таковой.

7. В процессе профессионализации педагога проявляется своеобразие взаимосвязи его самосознания с эффективностью деятельности. На этапе адаптации к профессии успешность деятельности педагога проявляет низкую согласованность с показателями всех составляющих самосознания; на этапе профессиональной зрелости наивысшая плотность взаимосвязей обнаружена с аффективно-оценочной стороной самосознания; на этапе профессионального мастерства – с когнитивной. Между эффективностью деятельности педагога и его субъективной оценкой вклада своего Я в таковую вне зависимости от стажа выявлена лишь тенденция к взаимосвязи.

Таким образом, выдвинутая в ходе теоретического анализа гипотеза о своеобразии взаимосвязи самосознания педагогов и эффективности их деятельности в зависимости от этапа профессионализации нашла свое подтверждение в ходе экспериментального исследования.

Полученные результаты открывают перспективы изучения вопроса о направлении влияния между самосознанием педагога и эффективностью его деятельности в зависимости от этапа профессионализации.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

Статьи в сборниках научных трудов

1. Эффективность профессионально-педагогической деятельности: опыт параметризации и экспертной валидизации // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. Вып. №1 (13). - С. 130-142 (в соавт.).

2. Изучение особенностей восприятия жизненного пути студентами-психологами // Психология сегодня: Сб. студ. науч. работ / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург, 1999. - С. 70-74 (в соавт.).

3. Проблема изучения профессионального самосознания: результаты поискового исследования // Интегральная индивидуальность и ее развитие в профессиональном образовании: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Б.А. Вяткина, Н.С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. - С. 60-81 (в соавт.).

4. К вопросу о методах исследования и формирования самосознания педагога // Психологическая и психотерапевтическая помощь в современных условиях: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. - Киров: Изд-во Вятск. гос. пед. ун-та, 2000. - С. 73-78.

5. Профессиональное самосознание педагога: методы изучения и формирования // Настоящее и будущее практической психологии в России: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. - Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. пед. ун-та, 2000. - С. 94-100.

6. Педагог как субъект профессионализации // Психология субъектности. Человек как автор жизни: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. - Киров: Изд-во Вятск. гос. пед. ун-та, 2001. - С. 56-61 (в соавт.).

7. К вопросу об экспертной параметризации эффективности профессионально-педагогической деятельности // Экологическое образование: актуальные проблемы:

Сб. науч. ст. В 2-х т. - Т. 1, Ч. 1: Системный подход в образовании / Под ред. А.В. Пяткова. - Архангельск: Изд-во Помор. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова, 2001. - С. 146-159 (в соавт.).

Тезисы докладов и выступлений на научных конференциях и семинарах

8. Частные аспекты формирования личности профессионала на этапе профессионального обучения // Проблемы интернационализации образовательных программ подготовки специалистов в сфере экономики для создания сети международных студенческих обменов: Тез. докл. Междунар. конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - С. 25-27 (в соавт.).

9. Профессиональное самосознание педагога: перспективы изучения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 7-й Рос. науч.-практ. конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - С. 79 (в соавт.).

10. Особенности профессионального самосознания на разных этапах профессионализации (на материале педагогов профессионального образования) // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. 5-й Регион. науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - С. 34-36.

11. На рубеже тысячелетий: к проблеме субъекта профессиональной деятельности // Практическая психология '99: Тез. докл. Регион. науч.-практ. конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. - С. 154-156.

12. Результаты поискового исследования содержания профессионального Я (на материале педагогов профессионального образования) // XV Мерлинские чтения: Тез. докл. Регион. науч. конф. - Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2000. - С. 45-47 (в соавт.).

13. Квалиметрия эффективности деятельности педагога как информационная основа развития его субъектности // Качество образования: достижения, проблемы: Тез. докл. 4-й Междунар. науч.-метод. конф. - Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. тех. ун-та, 2001. - С. 216-217 (в соавт.).

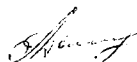
14. Особенности строения и динамики профессионального самосознания педагога в процессе профессионализации // Высокие технологии в педагогическом процессе: Тез. докл. 2-й Междунар. науч.-метод. конф. преподавателей вузов, ученых и специалистов. - Н. Новгород: Изд-во Волж. гос. инж.-пед. ин-та, 2001. - С. 77.

15. Особенности самосознания студентов педагогического вуза в процессе обучения // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. 7-й Регион. науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. - С. 20-21.

16. Изучение особенностей локуса контроля педагогов в процессе профессионального становления // Весенняя психологическая сессия 2001: Тез. докл. Регион. науч.-практ. конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2001. - С. 132-133.

17. Эффекты отдельных компонентов самосознания педагогов и стаж их работы на успешность деятельности // XVI Мерлинские чтения: Тез. докл. Регион. науч. конф. - Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2001. - С. 54-56 (в соавт.).

18. Роль самосознания педагога в его развитии как субъекта профессионализации // Личностно ориентированное профессиональное образование: Тез. докл. Регион. науч.-практ. конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. - С. 92-95 (в соавт.).



Подписано в печать 11.08.12. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 136 Уч-изд. л. 149
Тираж 100 экз. Заказ № 136
620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
Российский государственный профессионально-педагогический университет.