Е.В. Дьяченко

Особенности самосознания педагога в процессе профессионализации*

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. Вульфов, 1995; Е.А. Климов, 1988, 1996; А.К. Маркова, 1996; Т.Л. Миронова, 1999; Н.Н. Нечаев, 1987; Ю.П. Поваренков, 1991; A. Bandura, 1977; J.Z. Holland, 1966; D. Super, 1957 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;

---

* Работа защищена в Перми в 2002 г.

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 успешностью деятельности.

Цель исследования – изучение особенностей самосознания педагога в процессе профессионализации.

Гипотеза исследования: самосознание педагога, выступая детерминантой и показателем развития его субъектности в процессе профессионализации, проявляет сложный, неоднозначный характер взаимосвязи с успешностью 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 успешности деятельности педагога профессионального образования, провести его содержательную валидизацию и сконструировать на его основе методику исследования.

3. Исследовать особенности самосознания педагогов в связи с успешностью их деятельности.

4. Выявить влияние длительности выполнения педагогом профессиональной деятельности на ее успешность и строение самосознания.

5. Сравнить особенности взаимосвязи самосознания педагогов и успешности 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).

Основные положения работы, доказываемые автором:

1. Самосознание педагога выступает как детерминанта и как показатель развития субъектности в процессе профессионализации.

2. Содержание успешности профессионально-педагогической деятельности включает параметры потенциала (функциональные и субъективные) и результата (формальные) труда педагога.

3. Высокая успешность 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 успешности деятельности.

5. Взаимосвязь самосознания педагогов с успешностью деятельности отличается своеобразием на разных этапах профессионализации.

Основное содержание работы

В теоретической части работы, посвященной анализу проблемы самосознания педагога в контексте его профессионального развития, представлены подходы к пониманию сущности проблемы профессионализации, а также анализ состояния изученности проблемы Я, самосознания в психологической науке.

В русле психолого-педагогического подхода исследователи рассматривают профессионализацию как процесс: овладения определенными знаниями, умениями, навыками, развития профессионально важных качеств, усвоения общественной деятельности (А.В. Карпов, 1988, 1991; Е.А. Климов, 1988; Н.Ф. Талызина, 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 валидизации.

Положение о взаимной детерминированности сознания и социокультурной среды (А.Г. Асмолов, 1996; Л.С. Выготский, 1984) и его конкретизация в контексте взаимообусловленности самосознания и социально-профессиональной среды (Е.Ю. Артемьева, 1980; Е.А. Климов, 1995, 1996) 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 обусловливает 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 высокодифференцированной экспликации описывающих его понятий, что свидетельствует о сложности и многокомпонентности данного феномена. Анализ понятийно-терминологического аппарата психологии самосознания (А.И. Колобкова, 1999; С.Р. Пантилеев, 1989; 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, презентирующих 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 стадиальном 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 разных этапах его развития (эпигенетическая и 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). 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, находились ли участники исследования на допрофессиональной или профессиональной стадии онтогенеза (Е.А. Климов, 1996). К числу первых относятся исследования особенностей самосознания будущих педагоговстудентов педагогических учебных заведений в связи с изучением психологических условий формирования профессиональной составляющей самосознания (С.Х. Асадуллина, 1986; О.В. Борденюк, 1983; С.В. Васьковская, 1987; П.А. Шавир, 1985; Н.Е. Шафажинская, 1985) и влиянием на нее содержания, методов, форм обучения и профессионально-образовательного процесса в целом (П.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 при 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. Оборина, 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, сколько 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 включает 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, 1977) 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 успешностью его деятельности на разных этапах профессионализации.

Организация и методы исследования

Эмпирическая часть работы 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 успешности 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 мужчины и 175 женщин) с разным стажем работы: менее 3 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).

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.

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	Среднее	Мода, лет	Размах, лет	Среднее	Мода, лет	Размах, лет	Среднее	Мода, лет	Размах, лет	Среднее	Мода, лет
Характеристика в зависимости от стажа работы											
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
Характеристика в зависимости от возраста											
17–64	33	29	17–24	18	19	22–31	25	23	32–64	38	41

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 субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд, 1984).

Обработка данных производилась методами математико-статистического анализа: канонического, корреляционного, дисперсионно-

го, 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.

В качестве отдельной задачи исследования выступила работа по конструированию и психометрической проверке методики исследования успешности профессионально-педагогической деятельности, которая включала выявление параметров успешности деятельности современного педагога и их содержательную валидизацию, конструирование на основе выделенных параметров квалиметрического инструмента и его психометрическую проверку.

Разноречивость представлений о содержании успешности профессионально-педагогической деятельности и, как следствие, проблема валидности методов ее комплексного оценивания обусловили необходимость параметризации успешности 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 успешности 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 успешности профессионально-педагогической деятельности, включающий:

1. Потенциал успешности 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 успешности 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 пяти лет, проводимое 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 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 успешности деятельности педагога, уточнить его семантику, обогатить содержание.

Валидизированный проект параметров был положен в основу конструирования самооценочной методики исследования успешности 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.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты эмпирического исследования особенностей самосознания педагогов в связи с успешностью их деятельности позволили получить следующие результаты. Выделение трех групп педагогов: высоко-, средне- и низкоуспешных – основывалось на интегральном параметре успешности профессионально-педагогической деятельности (УПД). 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 успешности деятельности. Этот факт свидетельствует о том, что состав предложенных нами параметров УПД не является случайным для ее характеристики, а разработанная методика исследования успешности педагогической деятельности обладает высокой дискриминативной валидностью.

Таблица 2

Данные сравнения показателей самосознания педагогов с различной успешностью деятельности

Показатель	Средние значения			t-критерий Стьюдента		
	Низкая УПД	Средняя УПД	Высокая УПД	Низкий и средний	Высокий и средний	Низкий и высокий
1	2	3	4	5	6	7
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 индивидных 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)

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
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)
Проектировочно-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 успешности	3,36	3,95	4,47	*–6,43* (p<0,000)	*–5,48* (p<0,000)	*–11,27* (p<0,000)
Объективные параметры успешности	2,99	3,8	4,24	*–6,43* (p<0,000)	*–4,58* (p<0,000)	*–9,64* (p<0,000)
Успешность педагогической деятельности	23,92	29,69	33,88	*–13,61* (p<0,000)	*–9,78* (p<0,000)	*–17,82* (p<0,000)

Примечания. 1. Показатели, не обнаружившие достоверных различий, опущены.

2. В таблице выделены значимые показатели.

Сравнительный анализ показывает, что в контрастных по УПД 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 – шесть из семи возможных). Высокоуспешных педагогов отличает более высокий уровень осознания особенностей своего профессионального Я в сравнении с низко- и среднеуспешными педагогами, которые не обнаруживают достоверных различий между собой по когнитивным показателям. Аффективно-оценочная и регулятивная составляющие самосознания показали низкую чувствительность к уровню успешности деятельности. У высокоуспешных педагогов, в сравнении с низкоуспешными, достоверно выше глобальная самооценка, самоуважение, самоуверенность и интернальность в межличностных отношениях.

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

Данный факт позволяет говорить о том, что рост успешности 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.

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

Наибольшая плотность тесных ($p<0,001$), прямо пропорциональных связей наблюдается между УПД 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 успешности деятельности педагога связан с более высокой степенью осознавания своего профессионального Я в аспектах идентификации с профессиональным сообществом и осознания особенностей построения педагогических коммуникаций.

Таблица 3

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

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

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

Картина связей аффективно-оценочной составляющей самосознания и УПД 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 успешность 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 УПД (коммуникативно-организаторские умения) обнаруживает лишь один показатель – интернальность в области межличностных отношений (r=0,245; p<0,01).

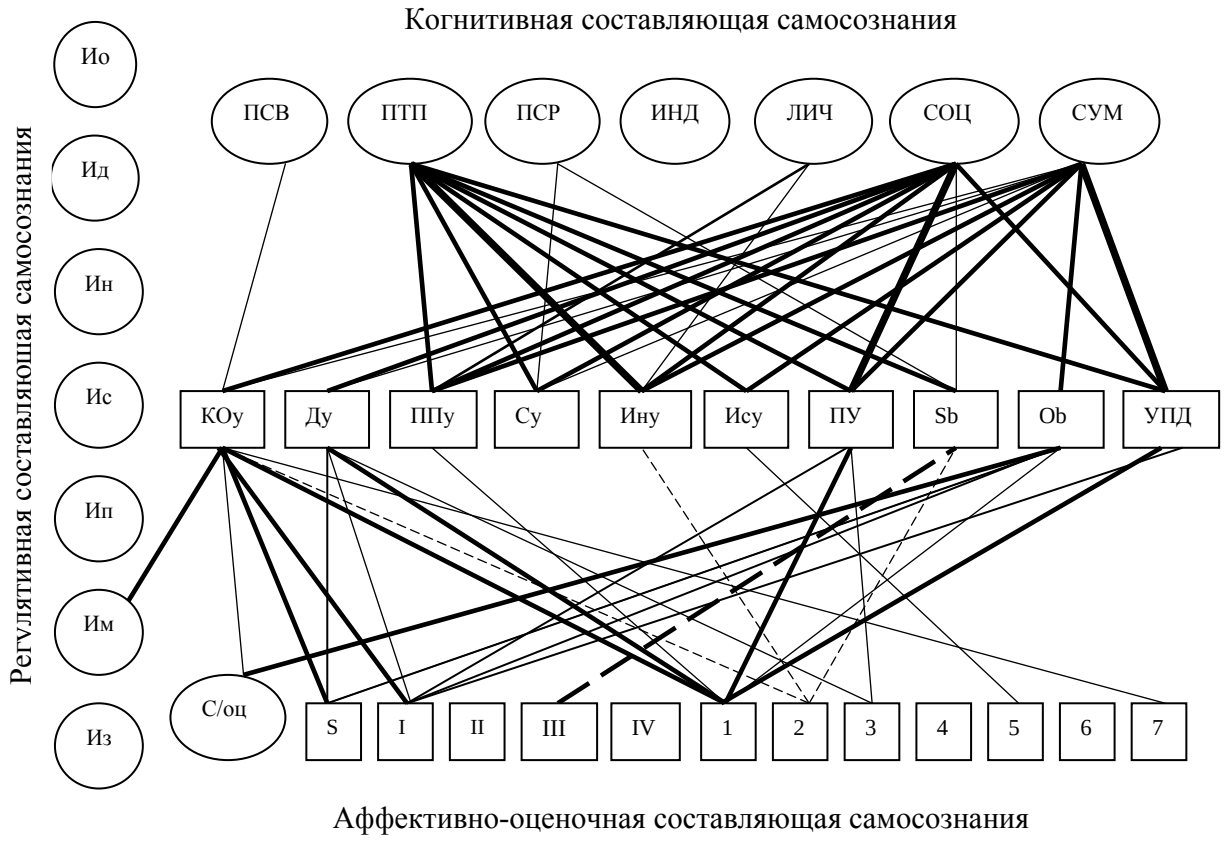

Рис.1. Взаимосвязи параметров успешности деятельности с показателями когнитивной, аффективно-оценочной и регулятивной составляющих самосознания педагогов (n=198) (обозначение параметров представлено в табл. 4)

Базовыми параметрами УПД 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 (C.H. Cooley, 1964; G.H. Mead, 1934 и др.).

В общей выборке педагогов показатели самосознания были факторизованы вместе с параметрами УПД (табл. 4). В результате было выделено четырехкомпонентное решение (Kaiser-Meyer-Olkin MSA χ^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 четырех выделенных факторов представлено показателями четырех онтологически различных феноменов, подлежащих изучению в данной работе.

Таблица 4

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

Показатель	Факторы до вращения				Факторы после вращения			
	1-й	2-й	3-й	4-й	1-й	2-й	3-й	4-й
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Осознание профессионального своеобразия (ПСВ)	271	–	554	280	–	–	700	–
Осознание профессиональной типичности (ПТП)	349	–	355	365	–	–	565	–
Осознание профессиональной самореализации (ПСР)	360	–	570	–	–	–	670	–
Осознание выраженности в профессии своих индивидных свойств (ИНД)	300	–	421	397	–	–	670	–
Осознание выраженности в профессии своих личностных свойств (ЛИЧ)	346	–	514	–	–	–	650	–
Осознание выраженности в профессии своих социальных свойств (СОЦ)	503	–	506	–	–	–	691	–
Суммарный показатель профессионального самосознания (СУМ)	561	–	650	267	–	–	883	–
Глобальная самооценка (С/оц)	403	414	–	–	–	488	–	310
Глобальное самоотношение (S)	447	602	–	–306	–	782	–	–
Самоуважение (I)	435	460	–305	–249	–	650	–	301
Аутосимпатия (II)	–	488	–	–431	–	677	–	–

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ожидание положительного отношения других (III)	–	602	–	–265	–	636	–	–
Самоинтерес (IV)	298	513	–	–202	–	596	–	–
Самоуверенность (1)	521	479	–	–	–	679	–	–
Ожидание отношения других (2)	–	539	–	–	–	478	–	–
Самопринятие (3)	–	433	–	–309	–	623	–	–
Саморуководство (4)	–	444	–	–	–	392	–	–
Самообвинение (5)	–	–	–	416	–	–377	341	–
Самоинтерес (6)	–	555	–	–	–	676	–	–
Самопонимание (7)	–	413	–302	–	–	590	–	–
Интернальность общая (Ио)	331	449	–472	501	–	–	–	866
Интернальность в области достижений (Ид)	270	485	–422	384	–	–	–	756
Интернальность в области неудач (Ин)	–	–	–502	520	–	–	–	821
Интернальность в семейных отношениях (Ис)	–	–	–552	341	–	–	–	696
Интернальность в производственных отношениях (Ип)	–	–	–	393	–	–	–	487
Интернальность в межличностных отношениях (Ип)	339	–	–428	207	–	–	–	592
Интернальность в отношении здоровья и болезни (Из)	–	–	–	365	–	–	–	438
Коммуникативно-организаторские умения (КОу)	714	–318	–	–	785	–	–	–
Дидактические умения (Ду)	709	–438	–	–	849	–	–	–
Проектировочно-прогностические умения (ППу)	676	–339	–	–	735	–	–	–
Специальные умения (Су)	595	–379	–	–	707	–	–	–
Инновационные умения (Ину)	669	–434	–	–	786	–	–	–
Исследовательские умения (Ису)	619	–354	–	–	716	–	–	–
Педагогические умения (ПУ)	845	–482	–	–	970	–	–	–
Субъектные параметры успешности (Sb)	632	–454	–	–	780	–	–	–

Окончание табл. 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Объективные параметры успешности (Ob)	659	–301	–	–	729	–	–	–
Успешность педагогической деятельности (УПД)	854	–486	–	–	981	–	–	–
Стаж	350	–	–	–	433	–	–	–
Доля объяснимой дисперсии, %	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 успешность профессионально-педагогической деятельности. Данный факт позволяет утверждать обоснованность выбора содержательно различных и релевантных задачам исследования феноменов, эксплицирующих, с одной стороны, три составляющих самосознания, с другой стороны – успешность деятельности педагога.

Результаты факторизации переменных до их вращения обнаружили четыре наиболее значимых фактора, два из которых (первый и второй) в своем составе с высокой нагрузкой содержат как показатели самосознания, так и параметры успешности 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 успешности деятельности педагога, поскольку его суммарный показатель абсолютно превалирует над остальными по своей нагрузке ($rxy=0,854$; $p<0,000$). Состав фактора убедительно демонстрирует, что успешность 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 первого фактора вошли, с высоким весом и одинаковым для всех переменных положительным знаком, следующие показатели: стаж работы, все параметры успешности 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 успешность 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 успешность 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 успешность 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 успешности 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 успешности, 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 УПД 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; А.К. Осницкий, 1996;

В.М. Русалов, 1982; 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 успешности 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 успешности деятельности педагога с когнитивной стороной самосознания и ее постепенное ослабление от аффективно-оценочной до регулятивной.

Следующий этап эмпирической работы включает исследование влияния стажа работы педагогов отдельно на их самосознание и успешность 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. Пантилеев, 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 ($t=2,59$; $p<0,01$), самоинтерес ($t=2,47$; $p<0,02$) 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 успешность его деятельности. Выявлена средняя по силе, но высоко значимая взаимосвязь стажа со всей совокупностью параметров успешности деятельности (Rc=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 успешности педагогической деятельности (n=198)

Показатель	КОу	Ду	ППу	Су	ИНу	ИСу	ПУ	Sb	Ob	УПД
Стаж	420****	356****	274***	152	275***	193*	333***	311***	280***	350****

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

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

Подобное обоснование подтверждают результаты 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.

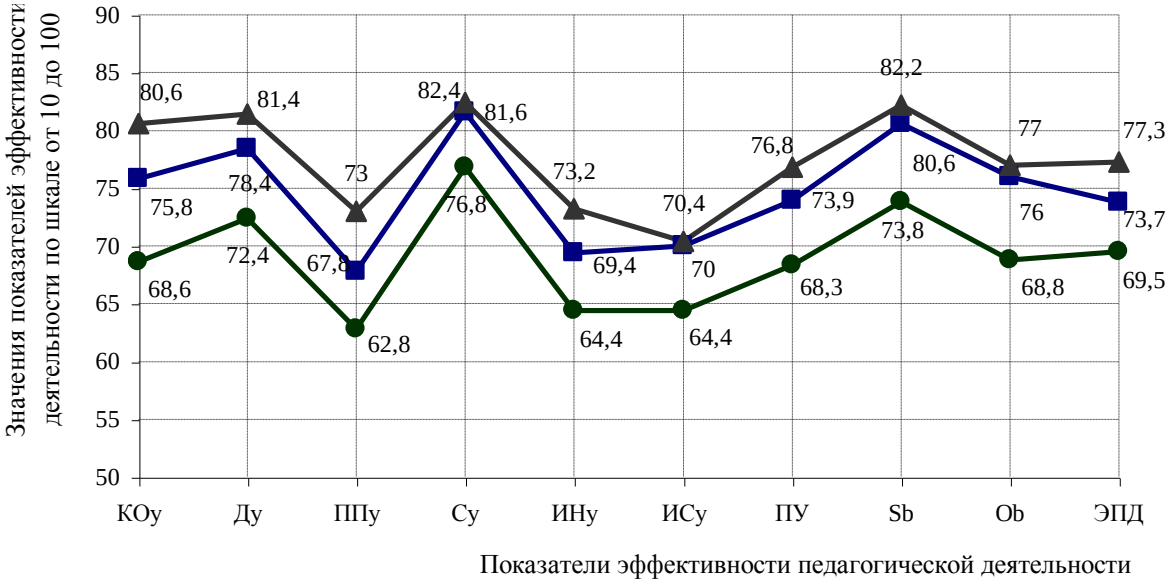

Рис. 2. Средние значения показателей
успешности деятельности педагогов с различным стажем:
—●— <3 лет; —■— 5–10 лет; —▲— > 15 лет

Выявлено наличие значимого эффекта стажа на все параметры успешности 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 успешности 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 успешности у педагогов со стажем 5–10 лет и со стажем более 15 лет дос-

товерных 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 успешности 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 как наиболее сложным содержательным составом данных умений, требующих большего времени для развития, так и 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 (см. рис. 2).

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что длительность выполнения профессиональной деятельности влияет на уровень ее успешности, 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 успешности деятельности педагогов с достаточно большим опытом работы.

В группе молодых педагогов факторизация параметров УПД 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 2-го фактора позволяет обозначить его как расширение спектра видов деятельностей педагога в рамках профессии.

Таблица 6

Факторное отражение строения
успешности деятельности педагогов с различным стажем работы

Показатель эффективности педагогической деятельности	Стаж			
	> 3 лет		5 – 10 лет	> 15 лет
	Факторы			
	1-й	2-й	1-й	1-й
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 успешности	861	–	735	750
Объективные параметры успешности	731	–	751	772
Успешность педагогической деятельности	756	652	989	999
Доля объяснимой дисперсии, %	39,22	31,1	65,29	71,43
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0,583		0,383	0,52

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

Последний этап эмпирической работы включает сравнительное исследование особенностей взаимосвязи самосознания педагогов и успешности 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.

Таблица 7

Значения канонической корреляции всей совокупности параметров успешности деятельности и показателей самосознания в целом и его отдельными составляющими в группах педагогов с разным стажем

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

У педагогов со стажем 5–10 лет наиболее тесная связь параметров успешности наблюдается с аффективными показателями самосознания (Rc=0,724; p<0,004), а у педагогов со стажем более 15 лет – с когнитивными (Rc=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 успешностью деятельности педагога и его субъективной оценкой вклада своего Я в таковую вне зависимости от стажа выявлена лишь тенденция к взаимосвязи.

Детализация картины взаимосвязей показала, что на стадии адаптации к профессии успешность труда молодого педагога прямо пропорцио-

нально 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 успешности 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 успешности профессиональной деятельности;
- своеобразие взаимосвязи самосознания педагогов и успешности 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 обусловливает 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 успешности деятельности современного педагога и, как следствие, проблема валидности методов ее комплексного оценивания обусловили необходимость параметризации профессионально-педагогической деятельности. Выявлено, что содержание успешности деятельности педагога включает параметры потенциала (функциональные и субъективные) и результата (формальные) его труда.

Экспертиза содержательной валидности параметров успешности 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 успешности деятельности педагога «веса» функциональных и субъективных параметров над объективными.

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

4. Высокая успешность 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. Своеобразие строения самосознания педагогов с разным 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 (педагоги со стажем 5–10 лет) и с регулятивной (педагоги со стажем более 15 лет).

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

7. В процессе профессионализации педагога проявляется своеобразие взаимосвязи его самосознания с успешностью 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 успешностью деятельности педагога и его субъективной оценкой вклада своего Я в таковую вне зависимости от стажа выявлена лишь тенденция к взаимосвязи.

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

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

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

Разработана и апробирована методика исследования успешности 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».

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

Библиографический список

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.

Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.

Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В. Эффективность профессионально-педагогической деятельности: опыт параметризации и экспертной валидизации // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния РАО. 2002. № 1 (13). С. 117–128.

Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

Родина О.Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 3. С. 60–87.

Эффекты и детерминанты Я-концепции в профессиональной жизни педагога

№ ГО2–1.7–408

(2003–2004)

Источник финансирования – Программа фундаментальных исследований в области гуманитарных наук Министерства образования Российской Федерации

Объем финансирования – 100000 р.

Руководитель – Н.С. Глуханюк

Исполнитель – Е.В Дьяченко

Ключевые слова и словосочетания: педагог, профессиональное развитие, Я-концепция.