

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПОИСКОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Еще недавно сверхжесткий и сверхстабильный, а сегодня стремительно и кардинально меняющийся стиль жизни затрагивает как общество в целом, так и каждого конкретного человека. Не является исключением и сфера профессиональной деятельности. Необходимость перестраивания профессионального труда вызвана тем, что имеющиеся образцы и нормы, реализуемые в социально-профессиональной практике, приходят в противоречие с новыми условиями. Данное противоречие вызывает востребованность на рынке труда не просто специалистов как носителей определенного набора профессиональных знаний, умений, навыков, экстраполирующих их на любые профессиональные задачи, а профессионалов. Отличительной особенностью последних является их характеристика как субъектов профессиональной деятельности, удерживающих ее предметность в многообразии изменяющихся условий и способных к ее рефлексивному анализу и самопроектированию, иными словами, способных к самоактуализации и саморазвитию. Ряд авторов (В.Н. Мясищев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский) отмечает, что самоактивность, саморазвитие являются важнейшим онтологическим и методологическим принципом теоретико-экспериментальных исследований человека как субъекта деятельности.

Таким образом, процесс профессионального становления личности специалиста обеспечивается оптимальным сочетанием сформированности, с одной стороны, операциональной сферы профессиональной деятельности (профессиональных знаний, умений, навыков, действий, операций и т.д.), а с другой – образований личности (профессиональных мышления, способностей, опыта и т.д.), обусловленных профессиональным трудом и выступающих в отдельных случаях как результат и условие саморазвития человека средствами профессии.

Влияние процесса профессионального становления на человека выражается в формировании профессионально обусловленных образований, составляющих профессионально обусловленную структуру личности (Е.А. Климов, 1998; В.Д. Шадриков, 1983; Ю.П. Поваренков, 1991; Э.Ф. Зеер, 1987 и др.), одним из которых является профессиональное самосознание.

Осознание человеком своей принадлежности к определенному профессиональному сообществу, осознание и самооценка своих профессионально важных и нежелательных качеств, собственных ограничений и возможностей профессионального развития, адекватное представление об уровне сформированности своей профессиональной компетентности, о реальных мотивах своего труда, о своих профессиональных ценностях, позиции и т.д. представляют сложную динамичную систему представлений человека о себе как профессионале, его профессиональную «Я-концепцию».

Целостное и адекватное представление о себе и самооценка являются существенной предпосылкой целенаправленного планирования специалистом стратегии своего профессионального развития. Сформированное профессиональное самосознание помогает нивелировать стихийность процесса развития профессионала, зачастую осуществляемого методом проб и ошибок, сократить вероятность профессионально обусловленных деструктивных изменений личности специалиста, сгладить ситуацию переживания и преодоления профессиональных кризисов.

В публикациях, посвященных проблеме профессионального становления человека (Е.А. Климов, 1998; Л.М. Митина, 1990; А.К. Маркова, 1993 и др.), отмечается, что осознание человеком себя как субъекта профессиональной деятельности играет значительную роль в регулировании как профессионального труда, так и профессионального развития субъекта в целом.

В работах Е.А. Климова профессиональное самосознание, выраженное в образе субъекта профессиональной деятельности и представляющее одну из основных «систем психических регуляторов труда», является не-

обходимой «основой целесообразной саморегуляции трудовой деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми ... условием формирования оптимального индивидуального стиля ... своего почерка в решении трудовых задач, связанных с максимальным использованием человеком своих сильных сторон и компенсацией или иным преодолением недостатков» [1, с. 41 – 43].

В отечественной психологической науке изучением проблемы профессионального самосознания занимались начиная с 1960-х гг. Научный интерес исследователей был сконцентрирован лишь на частных аспектах данной проблемы. Например, рассматривались вопросы генезиса профессионального самосознания (Л.Г. Подоляк, 1960); влияние педагогического подхода на формирование профессионального самосознания учащихся общеобразовательной школы (В.Г. Катышева, 1996); сущность профессионального самосознания как важнейшего новообразования юношеского возраста и условий формирования психологической готовности учащегося к самостоятельному профессиональному труду (П.А. Шавир, 1981); особенности самосознания учащихся ПТУ в процессе профессиональной подготовки (Т.Л. Миронова, 1985) [3]; самооценка отдельных качеств личности учащихся ПТУ и колледжей (М.Г. Козак, 1978; О.М. Мороз, 1977; Р.В. Кэрт, 1976; В.В. Овсянникова, 1982); особенности становления учебно-профессионального самосознания студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки (Ю.Н. Пароходова, 1986; В.П. Саврасова, 1986) [6].

В 1990-е гг. интерес исследователей непосредственно направлен на изучение особенностей проявления самосознания профессионалов – представителей различных профессиональных сообществ. Отметим лишь ряд работ, посвященных изучению образа психотерапевта в обыденном сознании и самовосприятии (Г. Райнаи, 1991); образа Я будущего психолога (Т.К. Поддубная, 1998); представления о своем Я у врачей (М.И. Жукова, 1990); особенностей самоотношения врачей (А.Г. Васюк, 1992); особенностей проявления самоотношения у инженерно-технических работников (С.Р. Пантелеев, 1991).

Однако многих психологов в значительной степени занимают вопросы изучения самосознания педагогов (Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин, 1978; В.П. Козиев, 1980; Л.М. Митина, 1990; К.М. Левитан, 1994; С.В. Васьковская, 1987).

Анализ публикаций в области психологии показал, что экспериментальным исследованиям профессионального самосознания уделяется недостаточно внимания. Поэтому целью нашего исследования явилось изучение особенностей структуры и динамики профессионального самосознания.

Относительно дефиниции феномена профессионального самосознания на сегодняшний день в психологической науке не существует единого мнения, поскольку данный термин используется в понятийном аппарате психологии сравнительно недавно.

Большинство авторов придерживается общей трактовки профессионального самосознания как разновидности самосознания личности, объектом которой выступает сам человек как субъект профессиональной деятельности, осознающий свою принадлежность к профессиональному сообществу (А.Е. Климова, 1995; Л.М. Митина, 1990; А.К. Маркова, 1999 и др.). Таким образом, базовым основанием понятия «профессиональное самосознание» является самосознание личности в целом.

Существует ряд подходов к пониманию самосознания. В концепции самосознания У. Джеймса (1991), рассматриваемой в контексте самопознания, личностное Я (Self) является двойственным образованием, состоящим из двух составляющих: «Я-сознающего» (I), т.е. Я как субъекта активности, и Я как объекта (Me) самосознания. В реальности эти две стороны самосознания слиты и образуют нерасторжимое целое. Самосознание существует лишь как процесс и результат осознания человеком своего Я. Имеется большое разнообразие взглядов на вопрос, что является объектом самосознания. По своему объекту (тому, что осознается) самосознание понимается как процесс, направленный на осознание себя как субъекта сознания, общения и действия (А.Г. Спиркин, 1972), как субъекта теоретической и практической деятельности, субъекта деятельности осознания в том числе (С.Л. Рубинштейн, 1976), своих отношений к миру и к самому себе

(П.Р. Чамата, 1960), своей личности как физического, духовного и общественного существа (Н.Е. Анкудинова, 1958), внешнего облика, собственно-го тела (С. Фишер, 1970). Таким образом, наиболее распространенным является подход к пониманию самосознания, характеризующий его с содержательной стороны. Самосознание представляет интегративное свойство личности, объектом которого выступает сама личность как познающий субъект, которая осознает свои индивидуальные, личностные особенности, осознает себя субъектом познания, общения и труда.

Рассмотрим, как понимают дефиницию профессионального самосознания разные авторы.

Е.А. Климов (1998) определяет профессиональное самосознание через его продукт – «Я-образ», представление профессионала о себе и своей ценности, в котором центральное место занимает представление профессионала о его и его коллег по работе (слияние *Я* и *Мы* как самоидентифицирующий аспект профессионального самосознания) вкладе в общенародное дело. Профессиональный «Я-образ» у представителей разнотипных профессий Е.А. Климов (1995) раскрывает через обобщенные типовые характеристики субъекта в разнотипных профессиях. Установление своеобразия в образе субъекта профессиональной деятельности у представителей разных типов профессий подтверждает предположение, что профессиональный «Я-образ» у представителей разнотипных профессий имеет существенное своеобразие, обусловленное спецификой профессии.

Т.Л. Митина (1995) рассматривает профессиональное самосознание как фундаментальное условие развития интегральных характеристик личности профессионала: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, эмоциональной гибкости [4]. Профессиональное развитие, по мнению Л.М. Митиной, есть непрерывный процесс самопроектирования личности, состоящий из трех основных стадий, качественно отличающихся друг от друга уровнем развития профессионального самосознания: самоопределения, самовыражения, самореализации. Основной движущей силой перехода с одной стадии развития профессионала на другую является внутреннее противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным».

А.К. Маркова (1993) рассматривает профессиональное сознание и самосознание наряду с профессиональными способностями как компонент операциональной сферы труда, определяя последнюю как «средства и ресурсы (потенциал), которые человек использует для воплощения имеющихся мотивов» [2, с. 91]. Таким образом, профессиональное сознание и самосознание, по мнению А.К. Марковой, – это потенциалы человека, позволяющие ему оперировать образами профессиональной деятельности при ее осуществлении. «Профессиональное самосознание – это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу» [2, с. 90].

Профессиональное самосознание в работах В.П. Саврасова (1986) представлено как следствие и одновременно условие и предпосылка активного освоения сферы профессиональной деятельности, как основа саморегуляции и самоуправления. Степень осознания субъектом профессиональной деятельности свойств и особенностей собственного Я может служить показателем успешности профессионального развития.

А.В. Савчук (1999), изучая роль профессионального самосознания в структуре интегральной индивидуальности, операционально определяет первую как «процесс познания себя, своих отношений с миром и с другими людьми в своей профессиональной деятельности», выраженный в «целостном образовании – понятие своего собственного профессионального Я» [7, с. 21].

Таким образом, анализ публикаций показал, что исследователи, использовавшие в своих работах понятие «профессиональное самосознание» не заостряли внимание на проблеме его дефиниции. Под данным понятием разные авторы подразумевали следующее:

- «Я-образ» профессионала, его представление о себе и своей ценности (Е.А. Климов);
- фундаментальное условие развития личности профессионала (Т.Л. Митина);
- потенциал профессионала, выраженный комплексом представлений о себе (А.К. Маркова);

- следствие и одновременно условие и предпосылка развития профессионала, а также основа саморегуляции и самоуправления (В.П. Саврасов);
- процесс познания себя посредством профессиональной деятельности и его результат – профессиональное Я (А.В. Савчук).

Для исследования самосознания важное значение имеет понимание его структуры. Чаще всего в трудах отечественных психологов встречаются представления о трехкомпонентной структуре самосознания с незначительными вариациями (П.Р. Чамата, 1960; И.И. Чеснокова, 1977; В.В. Столин, 1983; И.С. Кон, 1989). У разных авторов (В.С. Мерлин, 1970; И.И. Чеснокова, 1977; В.В. Столин, 1983) нет единства в рассмотрении структуры самосознания, различные основания для выделения структурных компонентов. В выборе подхода к исследованию самосознания личности в психологии также не существует единого мнения. Проблема самосознания в отечественной психологии, по данным В.Ю. Хотинец (1997) [9], изучается с позиций следующих подходов: процессуального (И.И. Чеснокова, 1977), уровневого (В.В. Столин, 1983, 1985; И.С. Кон, 1978), системного (В.С. Мерлин, 1986), структурного (К.К. Платонов, 1982).

Более полное представление о феномене профессионального самосознания можно получить из анализа его структуры. Под структурой будем понимать описание пространственных и функциональных связей между составляющими частями. Каждый исследователь, рассматривая то или иное психическое явление, наполняет его своим содержанием. Не является исключением и профессиональное самосознание.

В нашем исследовании, мы исходим из того, что самосознание профессионала является разновидностью самосознания личности, и берем за теоретическую основу концепцию уровневого строения самосознания В.В. Столина (1983). Разделяя мнение многих исследователей о трехкомпонентной структуре самосознания, считаем правомерным выделение в структуре профессионального самосознания (рис. 1) трех уровней (индивидуального, личностного и социального) и трех подструктур (когнитивной, аффективной и регулятивной).

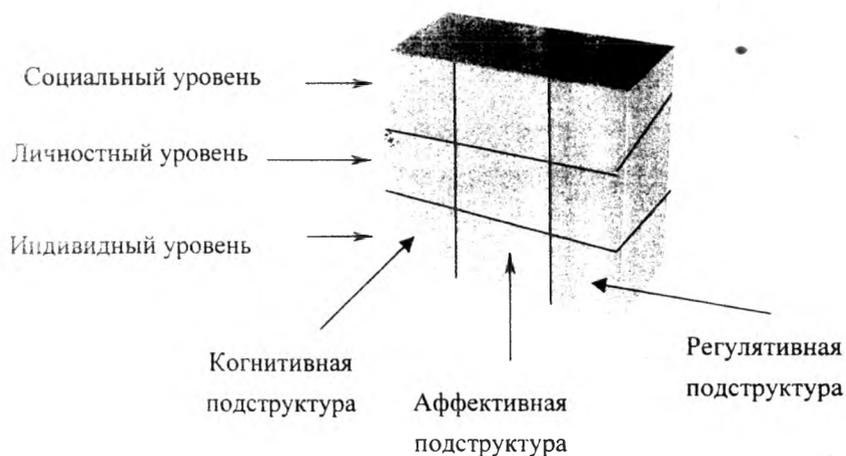


Рис. 1. Структура профессионального самосознания

Когнитивная подструктура – это система представлений о себе как профессионале, включающая присоединяющую и дифференцирующую составляющие профессионального «Я-образа».

Аффективная подструктура – это относительно устойчивое отношение к своему профессиональному «Я-образу» и его оценка.

Регулятивная подструктура – это тенденции действовать как представитель профессионального сообщества в соответствии с нормами профессионального поведения.

Каждая из этих подструктур проявляется на индивидуном, личностном и социальном уровнях самосознания, обусловленных характером уровня активности человека.

На первом этапе исследования перед нами стояла задача выявления компонентного состава когнитивной подструктуры профессионального «Я-образа» (табл. 1).

Содержание когнитивной подструктуры профессионального самосознания

Исследователи	Осознание себя субъектом профессиональной деятельности	Осознание особенностей своей профессиональной деятельности	Осознание себя субъектом профессиональных отношений	Осознание своего идеального профессионального Я
Е.А.Климов (1998)	+	-	+	-
Л.М. Митина (1990)	+	+	+	+
А.К.Маркова (1993)	+	+	-	-
Ю.Н. Пароходов (1986)	+	+	-	-
В.П. Саврасов (1986)	+	+	-	-
А.А. Реан (1997)	+	-	-	+
А.В. Савчук (1999)	+	-	-	-

Примечание. «+» означает присутствие данного компонента в содержании когнитивной подструктуры профессионального самосознания.

Анализ работ ряда авторов показал, что многообразие компонентов когнитивной подструктуры профессионального «Я-образа» можно объединить по двум основаниям:

- осознанию представлений об образе своей профессии и образе типичного профессионала;
- осознанию собственных профессиональных особенностей.

Данные основания согласуются с положением В.В. Столина о содержании «Я-образа», в котором он выделяет присоединяющую образующую «Я-концепции», или систему самоидентичностей, и дифференцирующую образующую «Я-концепции», обуславливающую уникальность и неповторимость субъекта, а также с подходом В.С. Мерлина к исследованию психических свойств личности, в качестве базовых признаков которых он предлагает индивидуальное своеобразие и социальную типичность.

В то же время теоретический анализ позволил нам сделать вывод о том, что проблема профессионального самосознания не получила достаточного изучения в отечественной психологической науке и некоторые

теоретические выкладки при решении данной проблемы эмпирически не подкреплены.

Основываясь на вышеизложенном, мы посчитали необходимым проведение поискового исследования с целью выявления компонентного состава когнитивной подструктуры «Я-образа» профессионала, дальнейшего конструирования на основе полученных результатов исследования диагностического инструментария для измерения уровня выраженности профессионального самосознания специалиста.

Исследование проводилось на базе Института развития регионального образования Свердловской области. В обследовании приняли участие 25 педагогов начального и среднего профессионального образования в возрасте от 20 до 47 лет со стажем работы от 3 до 20 лет. Средний стаж работы составил 7 лет и 1 месяц. Спецификой данной выборки явились ее однородность по половому составу (женская выборка) и добровольное прохождение респондентами курса повышения квалификации. В исследовании был использован метод свободного самоописания с последующим применением контент-анализа [5]. Выбор данного метода был обусловлен основным его достоинством – «потенциальным богатством оттенков самоописания и возможности анализировать самосознание, выраженное языком самого субъекта, а не навязанное ему языком исследования» [8, с. 113]. В инструкции испытуемым предлагалось описать себя по трем ключевым позициям:

- представления о своем Я;
- представления о своем реальном профессиональном Я;
- представления о своем идеальном профессиональном Я.

Необходимость сравнения представлений о себе как профессионале с общей «Я-концепцией» личности обусловлена требованием отбора для дальнейших исследований педагогов с выраженными профессиональными представлениями, чьи самоописания «Я-концепции» не совпадают с описанием их реального профессионального Я. Построение наиболее полного семантического поля педагогов о своем профессиональном Я обеспечивалось их характеристиками идеального педагога профессионала.

Тексты самоописаний педагогов подвергались контент-аналитической обработке, процедура которой предусматривала фиксацию представленности характеристик профессионального Я в текстах и выявление уровня их выраженности путем подсчета частоты их упоминаний. Выделение категорий контент-анализа определялось теоретической основой нашего исследования, представленного концепцией уровневого строения самосознания В.В. Столина и концепцией профессионального становления, развиваемой сотрудниками факультета психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета, задачей данного этапа работы и содержанием исследуемых текстов самоописаний.

Были выделены следующие категории и подкатегории контент-анализа:

•А – осознание особенностей профессиональной деятельности и типичных характеристик своего профессионального сообщества (присоединяющая составляющая профессионального «Я-образа»);

• А1 – осознание особенностей своей профессиональной деятельности;

• А2 – осознание типичных характеристик своего профессионального сообщества;

• В – осознание собственных профессиональных особенностей (дифференцирующая составляющая профессионального «Я-образа»);

• В1 – осознание особенностей своей профессиональной направленности;

• В2 – осознание особенностей своей профессиональной компетентности;

• В3 – осознание своих профессионально важных и нежелательных качеств;

• В4 – осознание своих профессионально значимых и нежелательных психофизиологических свойств;

• В5 – осознание своей профессиональной идентичности;

• В6 – осознание собственных профессионально обусловленных деформаций личности.

Фрагмент развернутых самоописаний категорий в терминах исследуемых текстов приведен в табл. 2.

Фрагмент индикаторной таблицы¹

Индикатор	Категория	Подкатегория	
		I порядка	II порядка
«Знаю свой предмет от А до Ю»; «компетентна в своей профессии»; «плохо знаю материал»	В	В2 ²	В20
«Знаю как интересно подать материал»; «владею новыми информационными технологиями»; «уроки проходят на репродуктивном уровне»	—	—	В21
«Умею общаться с ребятами»; «легко вхожу в контакт с коллегами»; «иногда есть некие барьеры при разговоре с группой»	—	—	В22
«Могу найти подход к “трудным” ученикам»; «знаю как заинтересовать даже самых нерадивых»; «могу помочь каждому ученику в трудную минуту»	—	—	В23
«Я увлекающийся человек и думаю, что это помогает мне в работе»; «умею анализировать собственную деятельность»	—	—	В24

Примечания:

¹В – осознание своих профессиональных особенностей; В2 – осознание особенностей своей профессиональной компетентности; В20 – осознание особенностей своей специальной компетентности; В21 – осознание особенностей своей методической компетентности; В22 – осознание особенностей своей социально-психологической компетентности; В23 – осознание особенностей своей дифференциально-психологической компетентности; В24 – осознание особенностей своей аутопсихологической компетентности.

² Основанием дробления подкатегории первого порядка (В2) на подкатегории второго порядка (В20, В21, В22, В23, В24) служило положение Н.В. Кузьминой (1987) о видах профессиональной компетентности педагога.

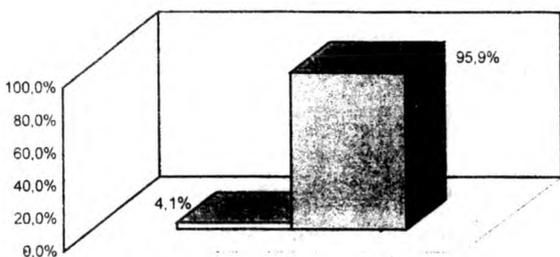
Анализ 25 текстов самоописаний педагогов с целью сравнения их представлений о себе как профессионале с общей «Я-концепцией» личности показал, что все педагоги в исследуемой выборке характеризуются выраженными профессиональными представлениями, не совпадающими с описанием их «Я-концепции» личности.

Исследование текстов самоописаний позволило выделить 293 смысловые единицы, образующие контент-аналитические категории компонентов содержания профессиональной «Я-концепции» педагога. Выявленный на основе теоретического анализа набор контент-аналитических категорий и подкатегорий в процессе работы над содержанием исследуемых текстов дополнился следующими категориями:

- В7 – осознание возможностей и ограничений своего профессионального развития;
- В70 – осознание возможностей своего профессионального развития;
- В71 – осознание ограничений своего профессионального развития;
- В8 – осознание индивидуального стиля в осуществлении профессиональной деятельности;
- В9 – осознание своего профессионального признания.

Следует отметить, что такие теоретически выделенные категории, как А2 – осознание образа типичного профессионала, В4 – осознание своих профессионально значимых и нежелательных психофизиологических особенностей, В5 – осознание собственных профессионально обусловленных деформаций личности, не были представлены в самоописаниях выборки педагогов начального и среднего образования. Однако это не является достаточным основанием для их вычленения из компонентного состава когнитивной подструктуры профессионального самосознания, поскольку «не все реально постигаемое в себе самом и не все в собственном самосознании ясно осознанно, некоторые аспекты «Я-образа» оказываются ускользающими от сознания, неосознанными» [8, с. 113].

В текстах самоописаний педагогов были представлены и присоединяющая, и дифференцирующая составляющие профессионального «Я-образа». Соотношение их уровней выраженности показано на рис. 2.



Составляющие профессионального «Я-образа»

Рис. 2. Выраженность составляющих профессионального «Я-образа» в процентах к общему количеству встречающихся категорий:

- – присоединяющая составляющая;
- – дифференцирующая составляющая

Присоединяющая составляющая «Я-образа» педагога, включающая осознание образа своей профессии и образа типичного профессионала, характеризуется выраженной когнитивной простотой и недифференцированностью. 24% педагогов от всей выборки интериоризировали как часть своего Я общие черты и характеристики, объединяющие их с представителями профессионального педагогического сообщества. Следует отметить, что данное «присоединение» выражено только через осознание особенностей своей профессиональной деятельности: условий, средств, содержания.

Осознание образа своей профессии и образа типичного профессионала является условием отождествления, идентификации себя с соответствующим профессиональным сообществом и осуществляемой ею деятельностью, а также выступает «вектором», ориентиром профессионального развития.

Контент-анализ текстов самоописаний выявил, что лишь 16% педагогов от всей выборки самоидентифицируют себя с педагогическим сообществом. Интересен факт, что 8% педагогов из вышеупомянутых 16% имеют средний стаж работы 12 лет и 3 месяца, т.е. находятся на стадии вторичной профессионализации, однако в текстах их самоописаний не представлены смысловые единицы, характеризующие осознание образа своей профессии и образа типичного профессионала.

Дифференцирующая составляющая профессионального «Я-образа» педагога, включающая осознание собственных профессиональных особенностей, отличается когнитивной сложностью и высокой дифференцированностью.

Компоненты данной составляющей «Я-образа» педагогов начального и среднего профессионального образования выявлены в текстах самоописаний и имеют различную степень выраженности (рис. 3).

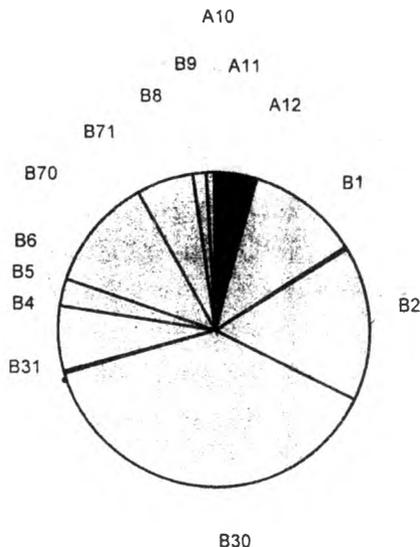


Рис. 3. Выраженность компонентов профессионального «Я-образа» педагогов

Категория А1 (4,1%) – осознание образа своей профессии; включает следующие подкатегории:

- А10 (1,4%) – осознание условий профессиональной деятельности;
- А11 (1%) – осознание средств профессиональной деятельности;
- А12 (1,7%) – осознание содержания профессиональной деятельности.

Категория В (95,9%) – осознание своих профессиональных особенностей; включает следующие подкатегории:

- В1 (12,5%) – осознание своих профессиональных особенностей;
- В2 (16,8%) – осознание своей профессиональной компетентности;
- В30 (41,9%) – осознание своих профессионально важных качеств;
- В31 (7,5%) – осознание своих профессионально нежелательных качеств;

- В6 (2,8%) – осознание своей профессиональной идентичности;
- В70 (11,8%) – осознание возможностей профессионального развития;

- В71 (6,5%) – осознание ограничений профессионального развития;

- В8 (1,4%) – осознание своего индивидуального стиля профессиональной деятельности;

- В9 (0,7%) – осознание своего профессионального признания.

Поисковое исследование позволило не только уточнить компонентный состав когнитивной подструктуры «Я-образа» педагога и его семантическую насыщенность, но и обозначить тенденции динамики представлений педагогов о себе на разных стадиях профессионального становления. С этой целью выборка педагогов была разбита по критерию «стаж работы» на 3 подвыборки соответственно стадиям профессионального становления, выделенных в работах Т.В. Кудрявцева, Е.А. Климова, Е.Ф. Зеера и др.

1-я подвыборка педагогов со стажем работы от 1 до 3 лет (стадия профессиональной адаптации) составила 8 человек (32% от всей выборки) со средним стажем работы 2 года 6 месяцев; 2-я подвыборка – от 3 до 10 лет (стадия первичной профессионализации) – 10 человек (44%) со средним стажем работы 6 лет 5 месяцев, 3-я подвыборка – от 10 до 20 лет (стадия вторичной профессионализации) – 6 человек (24%) со средним стажем работы 12 лет 3 месяца.

Категории осознания образа своей профессиональной деятельности встречаются в текстах самоописаний у 25% педагогов со стажем работы до 3 лет, у 36% педагогов со стажем от 3 до 10 лет, а у педагогов со стажем от 10 до 20 лет не встречаются вообще. В качестве осознаваемых особенностей своей работы педагоги отмечают условия, средства и содержание профессиональной деятельности, выраженность которых в разных подвыборках неодинакова (рис. 4).

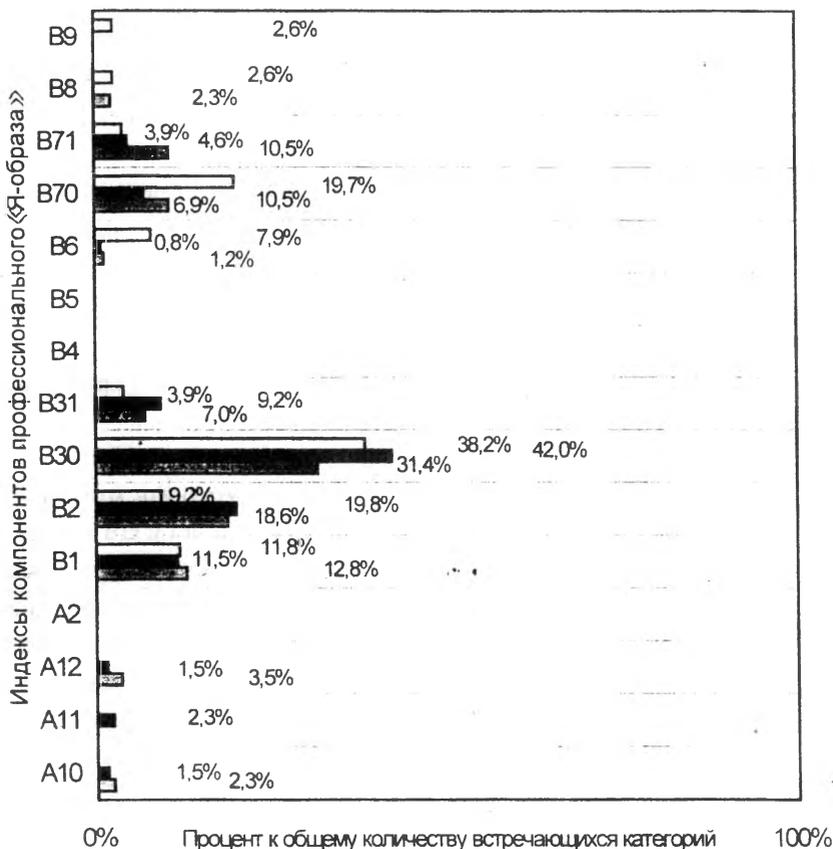


Рис. 4. Выраженность компонентов профессионального «Я-образа» педагогов в зависимости от стажа работы:

- педагоги со стажем работы от 10 до 20 лет;
- педагоги со стажем работы от 3 до 10 лет;
- педагоги со стажем работы до 3 лет

Наибольшее внимание педагоги на стадии адаптации уделяют осознанию «реального» содержания профессиональной деятельности (1% контент-аналитических категорий к общему количеству встречающихся категорий), что выражается в таких смысловых единицах текстовых самоопи-

саний, как «ведение учебной документации», «составление банка данных по рубежной и промежуточной аттестации» и т.д.

В самоописаниях педагогов данной подвыборки не представлены категории осознания особенностей средств педагогической деятельности.

У педагогов со стажем работы от 3 до 10 лет осознание средств для «идеальной» педагогической деятельности представлено наиболее полно (1%) в сравнении с осознанием других особенностей труда, и выражается это в таких категориях, как «использовать новые методы, новые учебные материалы», «сформировать дидактический материал на уровне» и др.

Наличие в самоописаниях педагогов, находящихся на различных стадиях профессионального становления, категорий разного характера эмпирически подтверждает положение о том, что на стадии адаптации идет активное освоение деятельности через овладение исполнительской частью нормативно одобряемой профессиональной деятельности. А стадия профессионализации характеризуется творческим осуществлением деятельности, что может выражаться, например, через поиск нового инструментария, его освоение и совершенствование.

Следовательно, можно допустить возможность достижения стадии профессионального мастерства у специалистов со стажем от 10 лет и более (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Э.Ф. Зеер, Н.С. Глуханюк и др.) [1]. Однако в самоописаниях педагогов данной подвыборки не представлены категории, характеризующие творческую, инновационную направленность деятельности.

Поскольку в работах вышеупомянутых авторов отмечается, что объективная возможность достижения профессионального мастерства обуславливается наличием субъективных возможностей, возникает необходимость рассмотреть субъекта профессиональной деятельности. В нашем исследовании в качестве характеристик последнего выступила дифференцирующая составляющая профессионального «Я-образа», включающая осознание педагогами собственных профессиональных особенностей.

Наиболее выраженной в самоописаниях педагогов является категория осознания своих профессионально важных качеств (ПВК) – 41,9% от общего количества встречающихся категорий. При этом соотношение реально присущих педагогам ПВК и желаемых в идеале равно 39,6% к 60,4%. Семантический анализ представленных в самоописаниях качеств показал, что их можно объединить по трем направлениям: ПВК в общении

с другими людьми («терпеливость», «отзывчивость», «доброжелательность» и др.), ПВК в педагогическом деле («изобретательность», «предприимчивость», «тщательность и последовательность в работе» и др.), собственно личностные качества как профессионально важные («здоровье и психическое, и физическое, и духовное», «эрудированность, разносторонняя образованность» и др.). Тенденции наличия в наибольшей или наименьшей степени качеств одного из трех направлений у педагогов с разным стажем работы не обнаружено. Однако можно отметить следующее: менее чем 40% педагогов склонны к дифференцированной рефлексии своих ПВК, при этом количество этих педагогов с увеличением стажа работы уменьшается, однако возрастает количество рефлекслируемых ими качеств.

На стадии профессиональной адаптации только у 37,5% педагогов проявились наибольшие рефлексивные способности относительно своих ПВК, среднее количество индикаторов составило – 7,7, из которых 70% – желаемые ПВК в идеале. На стадии первичной профессионализации наибольшее количество индикаторов ПВК выявлено у 27,3% испытуемых, среднее количество индикаторов – 16, из них 50% – желаемые ПВК в идеале. Исключение составили педагоги со стажем работы от 10 до 20 лет, что объясняется двумя обстоятельствами: во-первых, спецификой исследуемой выборки – респонденты добровольно проходили курсы повышения квалификации; во-вторых, малым количеством испытуемых в данной подвыборке. Так, 50% педагогов со стажем от 10 лет и более представили в самоописаниях в среднем 12,7 индикаторов ПВК, из которых 81% – желаемые ПВК в идеале.

Категории осознания своих профессионально нежелательных качеств (ПНК) представлены значительно беднее в самоописаниях педагогов (7,5%) в сравнении с категорией осознания ПВК (16,8%). 50% педагогов со стажем работы до 3 лет и от 3 до 10 лет в среднем фиксируют 2,2 ПНК, и только 16% педагогов со стажем работы от 10 до 20 лет в среднем осознают 3 ПНК.

Индикаторы профессиональной компетентности составили 16,8% от общего количества встречающихся в самоописаниях категорий. Наиболее дифференцированное представление о своей педагогической компетентности проявили респонденты двух подвыборок: со стажем работы менее 3 лет и от 3 до 10 лет. В самоописаниях педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, индикаторы методической компетентности (37,5% от общего количества встречающихся индикаторов компетентности в данной подвыборке) преобладают над индикаторами специальной

(18,7%), социально-психологической (12,5%) и дифференциально-психологической (6,3%) компетентности. В подвыборке педагогов со стажем от 3 до 10 лет индикаторы социально-психологической компетентности (34,6%) доминируют в сравнении с индикаторами специальной (29%), методической (11,5%) и дифференциально-психологической (7,7%) компетентности. Показатели аутопсихологической компетентности в самоописаниях педагогов данных подвыборок отсутствовали. Наименее дифференцированное представление о своей педагогической компетентности у педагогов со средним стажем работы 12 лет 3 месяца, которое выражается в таких индикаторах, как «компетентен в своей профессии», «мастер своего дела». У 16 % респондентов данной подвыборки выявлены индикаторы аутопсихологической компетентности, семантика которых представлена в табл. 2. Таким образом, дифференцированность представлений педагогов о своей компетентности снижается с увеличением стажа работы.

Профессиональная направленность у 28% респондентов обусловлена мотивацией самореализации, совершенствования в профессиональной деятельности, стремлением быть высококвалифицированным специалистом; у 17% – потребностью «обучаться», «самообразовываться»; у 36% – отношением к своему труду, частными проявлениями которого выступили такие индикаторы, как «всегда очень переживаю за работу», «тяжело с бумажной волокитой», «хочу поднять статус нашего заведения» и др. Интересен факт, что 65,7% индикаторов профессиональной направленности являются не реальными, а желаемыми в идеале. Содержательные изменения направленности педагогов в зависимости от стажа работы в текстах самоописаний не обнаружены.

Категории осознания возможностей профессионального развития у испытуемых представлены на 81,8% как желаемые в идеале и только на 18,2% как реально существующие. Индикаторы возможностей профессионального развития зафиксированы в самоописаниях у 25% педагогов со стажем менее 3 лет работы («печатаю свои статьи, участвую в конференциях», «обмениваюсь опытом с коллегами», «сама учусь»); у 45,5% – со стажем от 3 до 10 лет («постоянно интересуюсь новинками», «перенимаю опыт», «занимаюсь самоподготовкой»); у 65% – со стажем от 10 до 20 лет («постоянно повышаю свою квалификацию», «руководитель экспериментальной группы», «призер профессионального конкурса», «управленец с большой буквы, психолог, социолог, аналитик, политик»).

Таким образом, с увеличением стажа работы количество педагогов, осознающих перспективы своего профессионального роста, возрастает, качественно изменяются их представления о направлениях профессионального развития: от обмена опытом и занятиями научной деятельностью до стремления к полипрофессионализму.

Индикаторы осознания ограничений профессионального развития к общему количеству встречающихся категорий в самоописаниях педагогов со стажем до 3 лет работы составляют 3%, со стажем от 3 до 10 лет – 2%, от 10 до 20 лет – 1%. Наибольшее количество индикаторов ограничений профессионального роста выражены как «недостаток образования, знаний» (92%). Таким образом, педагоги на стадии адаптации более склонны фиксировать ограничения своего профессионального развития, нежели педагоги на более поздних стадиях профессионального становления.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

Несмотря на отсутствие в отечественной психологической науке общепринятой дефиниции профессионального самосознания, различия в подходах к определению данного феномена, взгляды большинства исследователей сходны в том, что, во-первых, профессиональное самосознание – это процесс, результатом которого является профессиональная «Я-концепция», а во-вторых, профессиональное самосознание выполняет регулирующую роль в профессиональном развитии человека.

В работах многих авторов встречаются представления о трехкомпонентной структуре профессионального самосознания. В компонентный состав когнитивной подструктуры самосознания профессионала входят две образующие: присоединяющая составляющая профессионального «Я-образа», включающая осознание особенностей своей профессиональной деятельности, и дифференцирующая составляющая, выражающаяся через осознание собственных профессиональных особенностей.

Поисковое исследование позволило выявить компонентный состав когнитивной подструктуры самосознания педагога профессионального образования, а также отметить тенденции в динамике представлений педагогов о своем профессиональном Я на разных стадиях профессионального становления.

Литература

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1993.
3. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995.
5. Общая психодиагностика: Учеб. пособие / Под ред. В.В. Столина, А.А. Бодалева. М., 1987.
6. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.
7. Савчук А.В. Профессиональное самосознание в структуре интегральной индивидуальности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1999.
8. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
9. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека: Учеб. пособие. Ижевск, 1996.