

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

Н.И. Гусякова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ УЧИТЕЛЯ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Челябинск
2013

УДК 151.8: 373
ББК 88.40:74.214
Г 96

Гусякова, Н.И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект [Текст]: монография / Н.И. Гусякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 284 с.

ISBN 978-5-85716-989-6

В монографии рассматриваются онтология и генезис профессионально-педагогического сознания как психологического явления. Предложена авторская концепция профессионального сознания учителя, включающая в себя структуру, психологические факторы, условия, критерии, уровни и механизмы, детерминирующие процесс его становления. Большое внимание уделяется анализу эмпирических данных, характеризующих функционирование психологических механизмов и их влияние на развитие профессионального сознания будущего учителя.

Адресуется специалистам в области педагогики и психологии образования.

Рецензенты: Горелова Г.Г., д-р психол. н., проф.
Горбачёва Е.И., д-р психол. н., проф.

ISBN 978-5-85716-989-6

© Н.И. Гусякова, 2013
© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Методологические и теоретические основания исследования проблемы профессионального сознания учителя	
1.1. Подходы к исследованию профессионального сознания в психологии	9
1.2. Психологическая сущность профессионального сознания учителя	22
Глава 2. Структура профессионального сознания учителя	
2.1. Структурные составляющие профессионально-педагогического сознания личности	53
2.2. Теоретическая модель профессионально-педагогического сознания личности	83
Глава 3. Развитие профессионального сознания будущего учителя	
3.1. Факторы и условия, обеспечивающие развитие профессионально-педагогического сознания в образовательном пространстве вуза	94
3.2. Психологические механизмы развития профессионально-педагогического сознания	106
Глава 4. Изучение профессионального сознания будущего учителя	
4.1. Методика исследования профессионального сознания будущего учителя	118
4.2. Организация экспериментальной работы	130
4.3. Анализ полученных результатов	148
Заключение	183
Библиографический список	190
Приложение	225

ВВЕДЕНИЕ

Кардинальные изменения в российском образовании и в педагогической деятельности предполагают существенную модернизацию профессионального педагогического образования. В качестве целевых ориентиров современного педагогического образования определяются становление будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности, развитие его профессионального сознания, воспитание духовно-нравственной личности.

Профессиональное сознание учителя является одним «из мощных факторов, влияющих на перспективы развития всего образования» (Е.Г. Юдина). Профессиональное сознание учителя, отражая, созидая, преобразуя педагогическое пространство, способствует решению задач приобщения ученика к нравственным ценностям, оказания помощи в жизненном самоопределении, развития творческой инициативы и самостоятельности. Профессиональное сознание учителя создаёт программы и проекты деятельности, включает в себя систему ценностей, целей, мотивов, норм, установок и представлений, определяющих позицию учителя по отношению к ребенку. Профессиональное сознание учителя, делая объектом своих размышлений и самоё себя, и отношение к ученику, к коллегам, к миру, является «генеральной способностью, подлинным механизмом саморазвития человека как профессионала» (Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков).

В педагогической психологии изучение профессионального сознания учителя, особенно – сознания будущего учителя, относится к числу серьёзно заявленных, но недостаточно реализованных направлений исследования. Психолого-педагоги-

ческие труды в этой области в основном выполнены либо в рамках психологии учителя, либо в рамках психологии профессионального самоопределения (Р. Бернс, Г.Г. Горелова, И.Ф. Исаев, Т.Д. Дубовицкая, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Е.И. Рогов, Е.С. Романова, В.А. Слостенин, А.Р. Фонарев, В.Д. Шадриков и др.). В то же время специальный анализ содержания вузовского образования показывает, что именно профессиональное сознание является тем главным «узлом», где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки учителя и его конкретной профессиональной деятельностью (Г.В. Акопов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.). Учёные отмечают необходимость проведения такого рода исследований профессионального сознания, которые открывали бы и обосновывали пути его целенаправленного формирования, «поскольку профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию, между тем оно зачастую складывается стихийно» (А.К. Маркова).

Отдельные аспекты профессионального сознания учителя в качестве его характеристик отражены в исследованиях профессионально-педагогического мышления (В.П. Андронов, О.С. Анисимов, С.И. Гильманшина, И.И. Казимирская, М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Орлов, Г.С. Сухобская и др.), профессионально-педагогической рефлексии (Е.А. Бессонова, О.В. Калашникова, Т.А. Колышева, В.А. Кривошеев, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Т.Н. Морозова, Е.В. Рогулина, И.А. Серёгина, Г.С. Сухобская и др.), профессиональной самооценки (О.М. Анисимова, Р. Бернс, Е.М. Боброва, Е.Н. Волкова, В.Н. Козиев, М.А. Ларионова, П.В. Лебедчук, Н.Е. Шафажинская и др.), профессионального самосознания учителя (О.С. Богданова, И.В. Вачков, В.Г. Калашников, М.И. Кряхтунов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, А.И. Смоляр и др.).

Анализ научной литературы позволяет выделить философско-этический, социально-психологический и психолого-педагогический уровни анализа профессионального сознания учителя.

На философско-этическом уровне определяется статус понятия «сознание личности», анализируются особенности процесса становления сознания с точки зрения усвоения человеком социального опыта, накопленного в ходе культурно-исторического развития общества, раскрываются механизмы «схватывания» сознанием ценностей, механизмы духовно-практического освоения мира, способствующие избирательному превращению объективных общественных форм и условий жизнедеятельности в субъективные значения (ценностные ориентации, установки, мотивы, потребности), выясняется соотношение между общественным и индивидуальным сознанием, раскрывается структура индивидуального сознания человека (К.А. Абульханова, В.М. Аллахвердов, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Е.П. Велихов, Л.С. Выготский, О.Т. Дробницкий, Э.В. Ильенков, Н.И. Жуков, В.П. Зинченко, М.С. Каган, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, Л.Н. Роднов, Б.Ф. Ломов, М.К. Мамардашвили, А.В. Разин, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов, А.Г. Спиркин).

На социально-психологическом уровне указывается ряд качественных особенностей профессионального сознания учителя, высказываются суждения о его структуре и функциях, исследуется влияние социальных и психологических факторов и условий на процесс его развития, называются отдельные механизмы, способствующие его становлению, обосновывается, что профессионально-педагогическое сознание есть не только знание, но и отношение, проявляющееся в деятельности и отношениях с другими субъектами (Г.В. Акопов, С.Х. Асадуллина, Е.И. Бойко, Э.Ф. Зеер, Е.И. Исаев, В.Г. Калашников, Е.А. Климов, М.И. Кряхтунов, Л.Н. Корнеева, С.Г. Косарецкий, Ю.Н. Ку-

люткин, П.В. Лебедчук, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, Д.В. Ронзин, В.И. Слободчиков, Г.С. Сухобская, В.А. Якунин и др.).

На психолого-педагогическом уровне профессиональное сознание учителя исследуется в неразрывном единстве с изучением процессов психического развития и личностного становления субъекта на различных этапах профессионального становления; определяются содержание, принципы, методы его формирования у студентов педагогического вуза (В.П. Бездухов, Е.А. Бессонова, С.П. Будникова, И.В. Вачков, А.А. Вербицкий, Л.В. Вершинина, И.Я. Лернер, О.К. Позднякова, А.И. Смоляр, В.А. Сластенин, В.В. Сериков и др.). Всё это создает необходимые научно-теоретические предпосылки для исследования проблемы становления профессионального сознания будущего учителя.

Отмечая плодотворность исследований, следует признать, что в педагогической психологии проблема становления профессионального сознания учителя далека от окончательного решения. Одним из направлений дальнейшей разработки этой проблемы может стать осмысление глубинных детерминант, психологических механизмов, оптимизирующих процесс становления профессионального сознания будущего учителя.

Отсутствие «целостного видения» в изучении феномена профессионального сознания будущего учителя, необходимость повышения эффективности педагогического образования, внедрения идей компетентностного подхода в профессиональное образование будущих учителей и недостаточное обеспечение психолого-педагогическими знаниями в данном направлении повышает актуальность изучения профессионального сознания будущего учителя в методологическом и практическом планах.

Среди многих проблем, возникающих при изучении профессионального сознания учителя, необходимо исследовать такие, которые связаны с обоснованием сущности профессио-

нального сознания учителя и раскрытием его структуры, с разработкой теоретической модели профессионального сознания учителя; с определением психологических факторов и условий, влияющих на становление профессионального сознания будущего учителя; с выявлением системы психологических механизмов (базовых и производных), оптимизирующих процесс становления профессионального сознания будущего учителя.

В нашем исследовании сделана попытка обобщить, систематизировать и теоретически осмыслить становление профессионального сознания учителя, прежде всего, на этапе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов с учётом функционирования психологических механизмов.

Мы осознаём, что не все поставленные вопросы будут решены в равной мере глубоко и основательно. Более того, в ходе исследования поставленной проблемы возможно возникновение и других вопросов, которые, естественно, будут только заставлять задуматься.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ

1.1. Основные подходы к исследованию профессионального сознания учителя

Актуальность исследования профессионального сознания обусловлена значительными изменениями в профессиональном и социально-экономическом пространстве, которые имеют для субъекта труда и его профессиональной деятельности значительные последствия.

Значительному росту исследований социально-психологических аспектов указанного выше феномена способствовали следующие факторы: изменение роли и повышение социальной ответственности человека в управлении современными организационными системами; использование новых информационных и коммуникационных технологий в рабочем пространстве; новые стили и правила организации работы; трансформация социальных функций профессионала и инверсия его ценностных ориентаций; рассогласование между профессиональной и социальной идентичностью профессионалов; появление новых социально-психологических и личностных факторов профессионального стресса.

Поэтому проблему профессионального сознания учителя невозможно рассматривать в отрыве от непрерывно меняющегося макросоциального контекста.

В настоящее время утверждается гуманистическая модель образования, сотворческая, определяемая следующими функциями: 1) открытие проблемности и смыслов в окружающих человека реальностях; 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям;

3) создание условий сотворческого общения учителя и ученика для постановки и решения сущностно важных вопросов бытия; 4) культивирование всевозможных форм творческой активности и учителя и ученика [184]. В этом контексте становится очевидным особое внимание к подготовке учителя, к развитию и формированию его профессионального сознания. Обществу нужен учитель, знающий своё дело, способный самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, умеющий поставить учащегося в позицию активного субъекта собственной деятельности и развивать у него способности к самоуправлению и самореализации.

Можно выделить три основных подхода к исследованию феномена профессионального сознания: *системный, процессуально-динамический, лично-деятельностный*, идеи которых были положены в разработку структурно-функциональной модели профессионального сознания учителя.

Системный подход характеризуется тем, что главное внимание направлено на способ связи частей, элементов и подсистем объекта в единое целое, их взаимодействие на всех уровнях структурной иерархии, на выявление функций, которые выполняет каждый элемент в этом целом, на исследование механизмов функционирования и развития объекта как целостности. Основными понятиями (категориями) системного исследования являются система, элемент, структура.

Под системой мы понимаем взаимосвязанное единство отдельных частей, образующих новое качество, которому присущи свои специфические свойства. Это означает, что каждая система имеет ряд отличительных признаков, которые не удаётся обнаружить ни в одной из составляющих ее частей. «Системой, – писал П.К. Анохин, можно назвать только такой комплекс избирательно включенных компонентов, взаимодействие и взаимоотношение которых направлено на получение полезного результата» [177, с. 89]. Вычленяемые в системе части назы-

ваются элементами или компонентами, которые в своей совокупности образуют структуру системы.

Таким образом, каждую систему можно представить как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, образующих целостность.

Существенные шаги в раскрытии системной природы психики в отечественной науке сделаны Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым и др. Так, А.Н. Леонтьев говорил о необходимости исследования индивидуального сознания, с одной стороны, в его связи с общественным сознанием и бытием индивида, а с другой – его внутренними отношениями, которые обусловлены формами связи субъекта и объекта, формами трансформации детерминирующих факторов сознания в его внутренние условия и свойства [228, с. 131].

В работах Б.Ф. Ломова [235; 236] выделяется главная особенность психических явлений – многомерность, что требует раскрытия сложных взаимосвязей между ними. Кроме фактора многомерности психических явлений, при раскрытии сущности системного подхода подчеркивается иерархическое строение уровней психики человека, неоднозначность и высокая динамичность связей между ними, разнопорядковость различных свойств человека, динамика и развитие психических явлений, наличие «системообразующего фактора» в каждой исследуемой системе.

Специфика системного исследования состоит в использовании принципов подхода к объекту изучения с целью построения его целостной картины. Наибольший интерес представляют принципы целостности и структурности.

Назначение принципа целостности состоит в получении знаний об организации и устройстве той или иной системы, о законах и механизмах, обеспечивающих стабильность этой системы. В рассматриваемом нами случае это создает возмож-

ность рассматривать профессиональное сознание как сторону, компонент личности студента, с одной стороны, а с другой – представить каждый из названных феноменов как сложное интегральное образование, где все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены, так что невозможно понять целое без какого-либо из них.

Принцип структурности позволяет проникнуть во внутрь изучаемого феномена, увидеть его активизирующие и регулирующие механизмы, его внутреннее строение.

Следовательно, согласно системному подходу профессиональное сознание понимается:

- как некая качественная единица (система), совокупность функций и качеств, взаимодействие которых вызывает формирование у человека новых интегративных качеств, и обуславливает становление субъекта деятельности как целостности;

- как многоуровневое (иерархически организованное) явление. Профессиональное сознание строится на основе более простых компонентов (субсистем) и входит в более широкое целое (метасистему) на правах самостоятельного компонента;

- как многомерное явление, то есть обладающее качествами, свойствами, имеющими различные основания и, следовательно, меру выраженности;

- как постоянно стремящееся к переходу в более организованное (оптимальное) как по высоте, так и по степени состояние.

Таким образом, в рамках системного подхода на первый план выходит раскрытие сущности и содержания профессионального сознания учителя, его сущностных характеристик, раскрытие его структуры, внутренней организации, взаимосвязи компонентов, образующих целостность системы. На этой основе можно будет построить теоретическую модель профессионального сознания личности.

Вместе с тем анализ научной литературы показал [40; 254], что феноменологическое описание устройства объекта схватывает статическое состояние; оно максимально продуктивно при характеристике относительно устойчивого функционирования объекта. Поэтому с целью получения достоверных и убедительных данных о динамике поведения системы наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием целостных образований на передний план необходимо выдвигать вопросы изучения их становления и развития, рассмотрения механизмов порождения целостностей, соотношения стадий и уровней развития, его видов, критериев.

Процессуально-динамический подход включает в себя элементы системно-структурного анализа, однако главные акценты здесь ставятся на изучении динамики поведения системы, на определении его побудителей и регуляторов, функционального назначения отдельных психических явлений. Процессуальность сознания связана со специфическим способом существования человека во времени, с тем, что его деятельность осуществляется в настоящее время, действия характеризуются своей временной последовательностью, а жизненный путь личности имеет прошлое, настоящее и будущее [3]. Для описания психологической реальности, опираясь на этот подход, вводят ряд таких категорий, как: «механизм», «движущие силы», «направленность» и др. С помощью этих категорий структурное представление о психологической реальности, в нашем случае о профессионально-педагогическом сознании, превращается в действующую модель. Такая модель позволяет нам объяснить конкретные психологические реалии: действия, состояния, поведение субъекта деятельности. Итак, с позиций процессуально-динамического подхода можно конкретизировать ряд ориентиров для организации исследования проблемы профессионального сознания будущего учителя.

Согласно процессуально-динамическому подходу профессиональное сознание понимается:

– как динамическая система, компоненты структуры которой претерпевают качественные и количественные изменения на последовательных этапах (курсах) профессионального образования;

– как системно детерминированное образование, развитие профессионального сознания учителя обеспечивается не одним, а целой системой различных факторов (внешних и внутренних, объективных и субъективных), условий и психологических механизмов;

– содержание профессионально-педагогического сознания тесно связано с социально-экономической ситуацией, которая складывается в обществе, поэтому кардинальные преобразования, происходящие в настоящее время в стране, затрагивают процессуальные и результативные характеристики профессионального сознания как ядра личности профессионала.

Таким образом, в рамках процессуально-динамического подхода на первый план выходят процессуально-результативные характеристики профессионального сознания и его движущие силы.

Особое место в исследовании профессионального сознания учителя, на наш взгляд, занимает *деятельностный подход*. Именно деятельностный подход заложил основы понимания «развития» не только как созревания или простых изменений во времени, но и как качественное преобразование психологической системы.

Деятельностный подход предполагает включение в теоретический анализ самого субъекта с присущей ему структурой мыслительной деятельности, поскольку наши представления об объекте задаются и определяются не только и даже не столько материалом природы и мира, сколько средствами нашего мышления и нашей деятельности. Понятие *субъектности* широко

используется в психологии, однако трактовка данного понятия у разных авторов существенно различается. Общее между различными трактовками состоит в том, что в любом случае под субъектом понимается человек как носитель активного, осуществляющий свои действия и свою деятельность, осознанно или неосознанно принимающий нормы, цели и задачи, которые ставит перед ним профессиональная деятельность, коллектив, организация.

Реализация деятельностного подхода, обеспечивая вскрытие деятельностной природы и структуры преподаваемых знаний, ориентирует на развертывание рефлексии студентов, что позволяет сформировать у них способности к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности. Таким образом, в данном методологическом подходе профессиональное сознание выступает, прежде всего, как деятельностно-организованное сознание.

К середине 80-х годов XX столетия был сформулирован *личностно-деятельностный* подход к обучению, который разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика (студента) при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, И.С. Якиманская). Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым. Личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Определяя личностно-деятельностный подход как единство личностного и деятельностного компонентов, следует отметить, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он определяется, личностно ориентированным (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) под-

ходом. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. студент как личность, что всё обучение в вузе строится с учётом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъект-субъектном взаимодействии. Следует подчеркнуть, что в своём личностном компоненте этот подход может быть соотнесен с формируемым на основе гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу подходе, центрированным на ученике.

В современных отечественных работах (Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) выдвигается целостная концепция личностно ориентированного образования как в общеобразовательной школе, так и в высшей школе. Так, Э.Ф. Зеер [149] в качестве системообразующего фактора личностно ориентированного образования в вузе рассматривает профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учётом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфик материала в конкретной учебно-пространственной среде. Центральным звеном личностно ориентированного профессионального образования является профессиональное развитие – развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности.

Мы разделяем мнение И.А. Зимней, что «точнее личностно-ориентированный подход соотнести с более общим личностно-деятельностным подходом, ибо организация учебной деятельности обучающегося, взаимодействие с ним – самостоятельная проблема» [152, с.77]. По С.Л. Рубинштейну, «сделать личностный аспект единственным – значит закрыть себе путь для исследования закономерностей психической деятельности» [цит. по: 152, с. 77] и тем более деятельности, поведения человека в целом. По замечанию А.Н. Леонтьева, «действительный

предмет сознания субъекта оказывается зависящим от того, какова активность субъекта, какова его деятельность» [228, с. 244–245]. Соответственно в качестве второго аспекта рассматриваемого подхода должен выступить его деятельностный компонент. Хотя, естественно, такое их разграничение условно и может быть проведено только теоретически. Определяя деятельностный компонент в личностно-деятельностном подходе, необходимо учитывать, что компоненты (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например, общением, определяет его личностное развитие.

Таким образом, согласно личностно-деятельностному подходу необходимо понимать, что:

- развитие профессионального сознания осуществляется на основе и через включение индивида в учебно-профессиональную деятельность, механизмом учебно-профессиональной деятельности является решение педагогических задач, а не усвоение учебного материала;

- профессиональное сознание, его структура претерпевают качественные и количественные изменения на каждом этапе профессиональной подготовки учителя;

- профессиональное сознание понимается как некое свойство личности, проявляющееся в способности к самоконтролю, творческой реализации своей деятельности, мыслей, чувств; базируется на ценностях и ценностных ориентациях личности и мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности, которые сложились до начала профессионализации.

Рассмотренные выше актуальные подходы к изучению профессионального сознания учителя различаются между собой. Каждый из них выработал свой класс представлений и соответствующих понятий, не выводящихся из какой-либо одной, общей для них категории. В то же время они не взаимоисключают,

а плодотворно дополняют друг друга. Такие общие категории, как объект развития, предпосылки и условия, механизмы и движущие силы, направления, формы и результаты развития были разработаны в разных подходах, но в совокупности своей все они оказываются совершенно необходимыми при реализации принципов развития профессионального сознания будущего учителя.

Обозначая принципы, на которых основывалось исследование профессионального сознания, необходимо заметить, что мы опирались на представления о психологическом исследовании, его объекте и методах, существующих в традиции культурно-исторической теории и современной методологии образования.

В традиции, заложенной Л.С. Выготским, предметом исследования профессионального сознания становится «не ставшее, наличное сознание человека, но сознание развивающегося, духовно растущего человека, совершающего усилие и работу по своему развитию и духовному освобождению» [344, с. 74].

В связи с этим, методологической основой исследования стала система принципов развития профессионального сознания учителя, педагогическая интерпретация которых была осуществлена в рамках вышеназванных подходов, обеспечивающих сопряжение общенаучного и конкретно-научного уровней методологии.

Под принципами мы понимаем исходные положения, определяющие понимание особенностей становления и развития сознания, механизмы его функционирования и формы проявлений, способы подхода к его изучению и изменению. «Принципы аккумулируют в себе основные закономерности и законы, действующие в сфере психического, и поэтому чрезвычайно важно уяснить их содержание, основные требования» [395, с. 30].

Принцип детерминизма является одной из составляющих системного подхода. Согласно этому принципу сознание лич-

ности обусловлено и выступает результатом взаимодействия многих факторов и обстоятельств биологического, природного и социального характера. При этом ведущую роль в формировании и развитии человеческой психики играют социальные условия их жизни и деятельности. Однако, по замечанию С.Л. Рубинштейна, «внешние причины действуют через систему внутренних условий», т.е. действительность обуславливает психическую жизнь опосредованно, преломляясь через личностные и познавательные свойства субъекта.

Применительно к предмету нашего исследования это означает, что на становление профессионального сознания будущего учителя оказывают влияние социальная среда (престиж профессии, востребованность её в обществе, материальное вознаграждение за работу), социокультурная среда вуза, природные задатки, влияющие на развитие педагогических способностей, интерес к педагогической профессии и т.д. Вместе с тем, эффект воздействия одного явления на другое зависит не только от характера самого воздействия, но и от природы того явления, на которое это воздействие оказано. В процессе жизни и деятельности одни, преимущественно внутренние, детерминанты оказывают влияние на протяжении всего процесса; действие других, в основном внешних, детерминант может проявляться в той или иной мере на отдельных этапах.

Принцип единства сознания и деятельности раскрывает взаимосвязь между сознанием и деятельностью: с одной стороны, сознание развивается в деятельности, с другой – сознание определяет характер и содержание деятельности, так как деятельность создаётся человеком, и он может её совершенствовать. «Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности и проявляются» (С.Л. Рубинштейн). По мнению А.Н. Леонтьева [228], сознание не просто проявляется и формируется в деятельности как отдельная реальность – оно «встроено» в деятельность и неразрывно связано с ней. Отсюда следует,

что теснейшая связь сознания и деятельности вытекает, во-первых, из того обстоятельства, что деятельность всегда включает в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки цели, но данный акт сознания не замкнут в самом себе, как это утверждала психология сознания, а раскрывается в действиях индивида; во-вторых, из того обстоятельства, что деятельность всегда является активностью личности, направленной на достижение цели; в-третьих, компоненты сознания и деятельности развиваются только в процессе активных взаимодействий человека с миром.

Этот принцип ориентирует нас при исследовании профессионального сознания учитывать не только внутренние психологические механизмы, но и внешнюю картину, рисунок поведения, действий и деятельности, их результаты. Это означает, что наиболее полное и адекватное понимание профессионального сознания возможно лишь на основе системы объективных и субъективных его проявлений, оценки показателей и признаков таких проявлений.

Принцип развития сознания в деятельности. Согласно принципу развития познание сущности психического явления требует раскрытия условий и причин возникновения, а также факторов и форм его преобразования. Результатом развития психики, сознания субъекта является возникновение качественно новых состояний, что фиксируется в структурных изменениях. Применительно к анализу профессионального сознания с опорой на принцип развития следует признание положения о непрерывности изменения сознания на протяжении всего периода обучения в вузе, что позволяет исследовать его как развернутый во времени процесс. Становление профессионального сознания проходит определённые стадии, связанные с возрастными этапами психического и личностного развития человека. Каждая стадия в развитии профессионального сознания имеет специфический уровень и свойственное для данного уровня

своеобразие возможностей познания себя, способности к самооценке и саморегуляции деятельности и поведения. Уровни профессионального сознания детерминируются степенью развития сознания и психики в целом. Именно деятельность будущего учителя, различные формы его активности выступают основными факторами развития у него профессионального сознания – вначале в смутных недифференцированных, а затем во всё более адекватных, расчленённых формах.

Принцип целостности, системности к пониманию и изучению психических феноменов ориентирует нас на понимание того, что психика человека, его сознание, развиваются, функционируют и проявляются как целостное, интегральное явление.

Согласно принципу целостности профессиональное сознание рассматривается как система, не сводимая к сумме элементов, обладающая целостной структурой и новыми качествами. При этом количественные и качественные изменения, происходящие в отдельных психических явлениях, процессах, механизмах, тут же приводят к изменениям в функционировании и проявлениях всей психики как системы. Этот принцип направляет научное исследование на изучение структурных элементов профессионально-педагогического сознания, их связей, механизмов, динамики развития.

Принцип антропоцентризма фиксирует главное положение человека в структуре деятельности, его активную позицию по отношению к окружающей среде. Этот принцип ориентирует на то, что внешние и другие обстоятельства отражаются в сознании будущего учителя в виде тех или иных образов избирательно, целенаправленно, а не зеркально. Это обусловлено и определяется имеющимся у субъекта жизненным, профессиональным и другим опытом, его потребностями и интересами, тем, что в каждом акте психического присутствует и отношенческий аспект. Посредством своей активности будущий педагог преодолевает внешние и внутренние ограничения и способен под-

няться над ситуацией, найти эффективный способ преобразования среды и себя в той или иной форме деятельности и общения. Педагог при этом не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует, стимулирует обучающегося к личностному росту, создаёт условия для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

Принцип личностного подхода предполагает учёт личностных и групповых особенностей студентов: их потребностей, интересов, жизненного и профессионального опыта, способностей и других особенностей в целом, учёта своеобразия как психотипических, так и индивидуально-психологических особенностей субъектов деятельности. Профессиональное сознание включается в процессе развития личности как реального субъекта педагогической деятельности в качестве его конституирующего признака.

Этот принцип предполагает на деле определить для каждого студента его собственный путь, «вход» в профессию, что, как свидетельствуют исследования, именно на этом фундаменте можно успешно строить всё здание его профессионального воспитания.

Все названные принципы взаимосвязаны между собой, представляют собой систему, в которой каждый элемент раскрывает ту или иную грань психического, поэтому игнорирование требований хотя бы одного из принципов снижает возможность в познании и изменении профессионального сознания личности.

1.2. Сущность профессионального сознания учителя

Прежде чем определиться в сущности профессионального сознания учителя, необходимо актуализировать такое понятие, как «сознание», поскольку специфическое в отдельном, как и само отдельное, не существует вне связи с общим.

По определению Л.С. Выготского, проблема осмысленности сознания является «труднейшей из всех, перед которыми когда-либо стояли психологи-исследователи» [93]. Проблема сознания и сегодня остаётся одной из принципиально важных и наиболее сложных. Г.В. Акопов, осуществляя содержательный обзор отечественной психологической литературы по проблеме сознания, отмечает, что «сегодня, к началу второго десятилетия нового века, тему сознания уже нельзя отнести к заброшенным или некультивируемым «почвам» психологии, как это было всего лишь 30–40 лет назад. Обусловленный целым рядом факторов всплеск интереса к проблеме сознания породил лавинообразный рост продукции самого разного типа и жанра. В связи с колоссальным многообразием исследовательских материалов по теме сознания в качестве характеристики этого изобилия можно использовать оксюморонное словосочетание – структурированный хаос» [8, с. 6]. Таким образом, сегодня на первый план выходит сопоставление и выстраивание огромной совокупности суждений, мнений, оценок и высказываний большого числа исследователей с целью изучения проблемы сознания.

Специфика философского подхода к сознанию определяется интересом к определенным универсальным проблемам: сознание и бытие, познание и истина, сознание и проблема свободы воли, информация и сознание, индивидуальное и общественное сознание и др. Так в работе, иллюстрирующей специфику философского сознания, М.К. Мамардашвили пишет: «Мы не можем рассуждать ни о логике, ни о законах, не положив в основу своего рассуждения чёткое осознание феномена свободы как основного человеческого феномена» [цит. по: 9, с. 18]. Согласно М.К. Мамардашвили, сознание не сводится ни к отражению, ни к содержанию сознания; оно скорее «событие присутствия сознания или субъекта в сознании» [Там же].

Философская неоднозначность в подходах к решению проблемы сознания не могла не сказаться на психологических

интерпретациях психики вообще и сознания в частности. Кризисное состояние психологии в связи с этим определил еще Л.С. Выготский [94], предложивший в качестве выхода новое направление – культурно-историческую психологию.

Психологическая характеристика сознания человека включает ощущение себя познающим субъектом, способность мысленно представлять существующую и воображаемую действительность, умение управлять собственными психическими и поведенческими ресурсами, контролировать собственные эмоциональные состояния, управлять ими, способность видеть, воспринимать, анализировать окружающую действительность и на основе данного мировосприятия формировать и совершенствовать собственную личность.

Сознание характеризуется: 1) активностью; 2) интенциональностью, т.е. направленностью на предмет: сознание всегда – сознание чего-либо; 3) способностью к рефлексии, самонаблюдению – осознание самого сознания; 4) мотивационно-ценностным характером; 5) различной степенью (уровнями) ясности [61].

Помимо указанных свойств, психологи выделяют и такой, свойственный сознанию феномен, как воля. Так, Р.С. Немов пишет, что сознание почти всегда связано с волевым контролем со стороны человека, его собственной психики и поведения [282]. По мнению Л.Д. Столяренко, воля является важным компонентом психики человека, неразрывно связанным с познавательными мотивами и эмоциональными процессами [416]. Современное состояние исследований сознания позволяет выделить некоторые методологические позиции, определяющие их направленность.

Так, по мнению Л.Н. Антиловой [25], первая позиция представляет сознание как психическую деятельность индивида, обеспечивающую ему ориентацию в постоянно изменяющейся среде на основе отражательного и информационного процессов.

Под её эгидой ведётся широкий спектр исследований сознания в контексте «мозг и сознание», «психическое и нейрофизиологические процессы», «сознание и информация», искусственный интеллект (В.В. Аршавский, Д.И. Дубровский, А.С. Пушкин, Н.И. Чуприкова, Э. Шредингер и др.). Здесь очевидна ориентация на общенаучные или специально научные вопросы в исследовании сознания.

Другая точка зрения базируется на представлении сознания как социального образования (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Н.И. Жуков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.А. Сосновский, В.И. Слободчиков, С.Д. Смирнов, А.Г. Спиркин и др.). Исследование сознания представителями этого направления ведётся в контексте общественно-исторической деятельности с использованием понятий, раскрывающих эту деятельность и её объективированные предметные формы.

Третье направление в исследовании сознания связано с раскрытием и трактовкой его идеальной природы, значимости механизмов в его формировании и функционировании (Э.В. Ильенков, Л.Н. Роднов, М.К. Мамардашвили и др.).

Четвёртое направление рассматривает сознание как часть космического сознания (В.И. Вернадский, С. Гроф). Так, С. Гроф пишет: «... наша индивидуальная психика является манифестацией космического сознания и разума, протекающего через всё наше существование. Мы никогда не теряем контакт с этим космическим сознанием, поскольку никогда полностью не отделяемся от него» [цит. по: 25, с. 37].

Г.В. Акопов [8], давая оценку современным изысканиям в области психологии сознания, указывает на унитарные, междисциплинарные и системные концепции сознания. К унитарным концепциям сознания, т.е. исследованиям сознания, не привлекающим понятийный, теоретический материал смежных и других непсихологических дисциплин (в противовес междисциплинарным: В.П. Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский,

А.Г. Спиркин, Н.И. Чуприкова и др.), можно отнести подходы В.М. Аллахвердова (теоретические и эмпирические исследования сознания), М.М. Бахтина (критика положения о единстве сознания, полифонический подход к проблеме), А.В. Карпова (рефлексивное сознание), В.Ф. Петренко (психосемантика сознания), А.Ю. Агафонова (смысловое сознание) и др. К системным концепциям сознания относятся подходы В.А. Барабанщикова, Б.С. Братуся, Б.Ф. Ломова и др.

Г.В. Акопов подчеркивает, что возрождение интереса к проблеме сознания связано с работами В.Ф. Петренко по психосемантике сознания, и определяется новыми точками роста и развития отечественных исследований в этой области (В.М. Аллахвердов, В.П. Зинченко, О.В. Гордеева, Е.В. Субботский, Ю.М. Швалб, Н.Б. Шкопоров, Е.В. Улыбина и др.). В западноевропейской и американской психологии оформилась новая область научных исследований – наука сознания (*The Science of Consciousness*)» [8, с. 20].

Таким образом, анализ работ по проблеме сознания показывает, что российская психология концептуально неоднородна. Перечисленные направления характеризуют различные подходы к определению и структуризации сознания, их соотнесение с той или иной методологической установкой (междисциплинарной или комплексной, унитарной, системной), но не исчерпывают всех возможностей его исследования. Между представителями различных направлений ведётся полемика, которая обусловлена сложностью исследуемого феномена и исходными позициями авторов, предлагаемыми ими теоретическими моделями сознания, естественнонаучным или социогуманитарным эмпирическим материалом исследования. Более того, В.М. Аллахвердов [15] полагает, что, исходя из исторических и современных научных данных, можно утверждать, что ни физика, ни физиология, ни химия, ни психология, ни другие науки не могут решить проблему сознания самостоятельно. Сам же он выразил свое пони-

мание сознания как формы выбора и подтверждения выбора. Наше сознание, подчёркивает В.М. Аллахвердов, при любой операции неизбежно порождает смыслы, *конструирует* их, а не находит их в окружающем мире.

Итак, из вышеизложенного следует, что сознание не может отражать всё, а лишь то, что представляет для человека ценность, так как сознание, по меткому замечанию Л.С. Выготского, «которое сознавало бы всё, ничего бы не сознавало ...» [94, с. 347]. Главное заключается в том, что сознание человека является функцией от организации многомерного пространства жизни человека. Сама возможность возникновения сознания, его основные свойства, такие как предметность, избирательность, осмысленность, реалистичность, системность, уровневость и т.д., фундируются особенностями организации многомерного пространства жизни [183, с. 19].

Обратимся далее к предмету нашего исследования – профессиональному сознанию педагога, заметив при этом, что выделенные нами ранее основные характеристики и свойства сознания в целом присущи и профессионально-педагогическому сознанию, поскольку последнее является частью целого – сознания конкретного человека, которое может быть логически конкретизировано в понятиях «профессиональное сознание учителя» («профессиональное педагогическое сознание») и «профессиональное сознание будущего учителя» (студента).

Выделение профессионального сознания как атрибутивного свойства определённой профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление некоторых видов социальной деятельности. Профессия как сложившееся социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности. Понятно, что в процессе исторического развития изменяются и профессии. Одни из них приобретают новые социокультурные формы, другие изменяются не-

значительно, третьи совсем исчезают или претерпевают существенные изменения. Высокий уровень профессионального сознания характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением, высоким уровнем профессиональной культуры.

По мнению Н.Н. Нечаева [286], профессиональное сознание – это всегда определённый взгляд определённого человека на мир, вычленение им значимых с точки зрения задач его профессиональной деятельности сторон и свойств окружающей действительности.

А.К. Маркова [249] рассматривает профессиональное сознание в качестве важнейшего профессионально важного качества (ПВК) профессионала, влияющего на эффективность осуществления его труда. ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности и, с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь её новообразованием. Профессиональное сознание есть то, как работник осознаёт характеристики и признаки данной профессии, какие из них он находит у себя.

Понятие «профессиональное сознание учителя» давно включено в практику педагогической деятельности, целостное теоретическое изучение которого стало возможным относительно недавно.

Анализ литературы показал, что одним из первых данное понятие освещает немецкий педагог А. Дистервег [132]. В работе «О самосознании учителя» А. Дистервег наряду с общечеловеческим сознанием выделяет и профессиональное, в том числе и сознание учителя. Под сознанием (осознанием) учителя автор понимает особое мировоззрение, особое отношение к людям, формирующее своеобразие личности. Раскрывая содержание этого понятия, он включает в него высокую оценку значения и достоинства учительского труда; любовь к детям и дружеские

отношения с их родителями; взаимоуважительные отношения с начальниками; товарищеские отношения с коллегами.

В связи с анализом особенностей педагогической деятельности, изучением педагогического мастерства учителя данная проблема нашла отражение в работах Г.В. Акопова, Е.М. Бобровой, С.В. Васьковской, М.С. Игнатенко, Е.И. Исаева, С.Г. Косарецкого, П.В. Лебедчука, И.Я. Лернера, Н.Н. Нечаева, Д.В. Ронзина, В.А. Слестёнина, В.П. Саврасова, Л.М. Митиной, П.А. Шавира, Н.Е. Шафажинской, А.И. Шутенко и др.

Понятие «педагогическое сознание» в отечественной науке рассматривается как общественное педагогическое сознание и как индивидуальное педагогическое сознание. Идея введения педагогического сознания как одной из равноправных форм общественного сознания впервые была выдвинута философом В.А. Демичевым [124]. Выделяя среди других форм общественного сознания педагогическое, он указывает на то, что оно, как и другие формы общественного сознания, предполагает определенную структуру и содержание. Однако В.А. Демичев только обозначил эту форму сознания, так её и не разработав. Затем категория «педагогическое сознание» была обоснована в статье И.Я. Лернера «Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки» [233].

Общественное педагогическое сознание не есть сумма сознаний отдельных личностей, а качественно особая духовная система, которая живет своей относительно самостоятельной жизнью и оказывает воздействие на отдельного человека.

Индивидуальное педагогическое сознание рассматривается как социально-психологическое явление, важнейшим фактором его становления является общественное педагогическое сознание. Поскольку сознание не только отражает, но и творит мир, педагогическое сознание выступает не пассивным отражением педагогической действительности, а фактором истории образования и педагогической мысли. Сказанное справедливо в

отношении педагогического сознания как формы общественно-го, так и формы индивидуально-педагогического сознания.

Под педагогическим сознанием И.Я. Лернер понимает совокупность педагогических идей, целевых установок, ставших ориентиром и инструментом педагогической деятельности индивидов – учёных – педагогов, учителей, организаторов просвещения, это целостная система ориентаций и ценностей общества и индивида в области педагогики. В работе И.Я. Лернер не только ставит вопрос о педагогическом сознании, но и намечает некоторые контуры его дальнейшей разработки, поиска путей его формирования в различных слоях общества. Основная функция педагогического сознания состоит в том, что «при его активнейшем участии творится педагогическое бытие, педагогическая действительность, включающая реальный учебный процесс и состояние педагогической науки». Педагогическое сознание отражает реальные явления педагогической и в целом социальной действительности, их аксиологическую суть, оно характеризует не только мышление педагога, но и социально-психологические свойства личности (её установки, убежденность в знаниях).

Носителями педагогического сознания являются люди, занимающиеся педагогической практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях. Носителями же профессионально-педагогического сознания являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне. Педагогическое профессиональное сознание реализуется как в теоретическом, познавательном, оценочном действии, так и в действии воспитания, образования. Проявления профессионального сознания «определяются местом и значением данной профессии в профессиональной структуре общества; отношениями личности к профессии, её прояв-

лениям и к себе как профессионалу; профессиональными идеалами; уровнем профессиональных знаний и умений; выраженностью профессиональных способностей; профессиональными перспективами и достижениями; переживаниями успехов и неудач в профессиональной деятельности» [12, с. 63].

В XX в. в отечественной психологии сформулировано несколько конструктивных положений, раскрывающих различные аспекты профессионального сознания учителя. Так, в работах Д.В. Ронзина [361; 362; 363], профессиональное сознание учителя – это целостная система осознанных, профессионально необходимых обобщённых и оперативных знаний о целях и средствах, планах и программах педагогической деятельности и педагогического общения, объектах и субъектах педагогического взаимодействия, включающая в себя осознанные профессионально значимые ценности; система, на основе которой осуществляется как оперативная саморегуляция педагогом своей профессиональной активности, так и долговременное планирование им профессионального пути.

По мнению автора, важнейшими феноменами профессионального сознания учителя являются оперативные модели учебного процесса как функциональные целостности педагогической системы: ученики, учителя, родители учеников, коллектив класса, другие субъекты педагогического процесса и составляющих педагогической системы; профессиональное самосознание. От содержания, уровней, структурных особенностей профессионального сознания учителя зависят диагностика и прогнозирование, целеобразование, планирование педагогической деятельности, принятие решения, осуществление коррекционной педагогической деятельности и общения.

В этом подходе главным образом речь идет о содержательных характеристиках профессионального сознания уже работающего учителя. Д.В. Ронзин различает профессиональное сознание учёного (педагога-исследователя) и учителя (педагога-

практика) [361]. Такое различие представляется вполне логичным. Однако современный учитель в своей практической деятельности, по замечанию В.А. Сластенина, совмещает в себе «педагога-экспериментатора, теоретика и практика, руководителя исследуемого детского коллектива, тонкого психолога-воспитателя» [цит. по: 406, с. 147]. Поэтому подготовка учителя, умеющего вести научно-методическую или научно-исследовательскую работу, является одной из задач университетского педагогического образования, а профессиональное сознание учителя не исключает, а предполагает направленность на исследовательскую деятельность.

В работах Г.В. Аكوпова [10; 11 и др.] профессиональное сознание будущего учителя предстаёт в качестве атрибута субъекта деятельности и профессиональной подготовки. Профессиональное сознание рассматривается как отражение объективных и субъективных моментов процесса становления профессионала, включающих в себя систему подготовки специалиста, её качество, эффективность, степень включённости студентов в учебный процесс и др. Опираясь на принципы структурно-функционального подхода, Г.В. Аковов делает попытку систематизировать теоретические основания профессионального сознания. Психологическая структура профессионально-педагогического сознания рассматривается как «рабочая структура», задаваемая плоской матрицей, элементы которой находятся в «пересечении» основных функций сознания (целевая, когнитивная, аффективная, эмотивная) и компонентов профессиональной подготовки (специальная практическая, психолого-педагогическая, методическая, профессионально-личностная) [10]. Автор делает вывод о том, что профессионализация сознания обусловлена динамикой представленности компонентов рабочей структуры и их соотношением. Акцентирование на социальной детерминации содержания сознания определило ориентацию Г.В. Аكوпова на социально-психологические методы

исследования сознания, поставило в центре исследования феномены группового сознания, специфику и тенденции развития его психологических характеристик.

Таким образом, в исследовании Г.В. Аكوпова профессиональное сознание выступило преимущественно как предмет социальной психологии образования. При этом профессиональное сознание будущего учителя предстает в качестве атрибута субъекта деятельности учения и профессиональной подготовки.

Для нас важно, что развитие профессионального сознания учителя обусловлено влиянием как внешней среды, так и внутренней. Следовательно, при определении профессионального сознания будущего учителя необходимо учитывать как основные характеристики и особенности педагогической профессии, так и то, что профессионально-педагогическое сознание, во-первых, это субъективный образ реально существующей педагогической действительности, во-вторых, что сознание обращено и вовнутрь, на самого субъекта, который мыслит, чувствует, действует.

Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий и В.И. Слободчиков [167] профессиональное сознание будущего учителя, прежде всего, рассматривают как деятельностно организованное сознание. По утверждению авторов, профессиональное сознание наряду с профессиональной деятельностью и профессиональной общностью выступает в качестве базовой категории, определяющей цели и содержание процесса профессионализации в педвузе. Развитие профессионального сознания учителя характеризуется смысловой согласованностью слоя ценностей развития и образования личности и слоя средств педагогической деятельности. Динамика развития профессионального сознания состоит в последовательной смене интенции сознания с объекта деятельности (объектный уровень) на средства и способы деятельности (задачный уровень) и затем – на ценности и смыслы деятельности (проблемный уровень). В исследовании в качестве механиз-

мов перехода на более высокие уровни рассматриваются рефлексия, как способность к самоопределению, и целеполагание – как способ связывания ценностей и средств в профессиональной деятельности. Большие возможности в переходе студента от деятельности учения к профессиональной деятельности, по мнению авторов, заложены в комплексной педагогической практике студентов как организационно-педагогического условия развития профессионального сознания будущих педагогов.

Обобщая положения обозначенные Е.И. Исаевым, С.Г. Косарецким и В.И. Слободчиковым, необходимо отметить, что наряду с позитивной попыткой рассмотрения целостного процесса развития профессионального сознания субъекта на вузовском этапе обучения, его динамики, обоснования условий формирования целостности профессионального сознания, проблема уровневого строения профессионального сознания лишь обозначена, необходима дальнейшая её разработка как в теоретическом, так и в эмпирическом аспектах. Необходимо более глубокое исследование роли механизмов рефлексии и целеполагания в развитии интересующего нас феномена.

Таким образом, существуют различные взгляды на природу профессионального сознания учителя, его становление и развитие, на разработку методов его исследования. Некоторые из них пересекаются в своих существенных чертах. Исследователи пытаются постичь данный феномен посредством анализа различных сторон и структурных элементов, что позволяет определить значимость их компонентов, удельный вес в структуре изучаемого явления. Отдавая должное проделанной работе, мы должны констатировать недостаточную разработанность целостного процесса становления профессионального сознания учителя и психологических механизмов, определяющих этот процесс на этапе вузовского образования.

Анализ литературы указывает также на отсутствие чёткого соотношения понятий «профессиональное сознание» и «профессиональное самосознание». Одни авторы, давая характеристику личности студента как субъекта деятельности, используют понятие «профессиональное сознание» (Г.В. Акопов, М.С. Игнатенко, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, Д.В. Ронзин), другие – «профессиональное самосознание» (Е.М. Боброва, С.В. Васьковская, В.П. Саврасов и др.). Мы полагаем, что по своему происхождению это однопорядковые явления сознания субъекта деятельности и что на вузовском этапе подготовки учителя профессиональное самосознание возникает в ходе развития профессионального сознания личности по мере того, как студент реально становится самостоятельным субъектом профессиональной деятельности. Для аргументации этого положения можно использовать два рода фактов. Во-первых, истоки профессионального сознания личности можно наблюдать у детей младшего и подросткового возрастов. Так, в исследовании А.П. Копыловой и Т.И. Тепеницыной показано, что намерение овладеть профессией учителя возникает еще в начальной школе. В младших классах 81% учащихся хотят быть учителями, в 5–7 классах – 20%, в 8 классах – 19% в 9 классах – 9%. Аналогичные данные были получены и в исследовании В.А. Слостенина [397].

По мнению Е.И. Климова [180], восьмиклассник уже всерьёз может задумываться о профессиональном образовании. При этом сознательный и устойчивый выбор профессии возможен только на базе широкой (обзорной) ориентировки: а) в мире профессий; б) в основных группах профессионально-важных личных качеств; в) в основных группах профессиональных учебных заведений; г) в основных требованиях к правильному выбору профессии и в основных видах ошибок выбора.

Между тем исследователи отмечают, что многие выпускники средней школы еще очень плохо знают и реальные свойства, привлекающих их профессий, и требования, какие они

предъявляют к работнику, и собственные потенциальные возможности. Отсюда целый ряд противоречий социального и психологического порядка.

Во-вторых, практика указывает на «разноуровневость» развития личности студента, одновременность их «созревания»: одни студенты продолжают чувствовать себя школярами, жизнь которых определяется извне, другие – относятся к своей жизни и профессиональной подготовке более ответственно. Е.И. Рогов подчёркивает, что профессиональное самосознание не будет адекватно сформированным до того времени, пока индивид не вступит в реальную деятельность. По мнению автора, «вне реальной деятельности профессиональное самосознание остаётся на уровне общих догадок, размышлений, сведений, почерпнутых в своем социальном окружении» [353, с. 48].

В итоге мы можем констатировать, что профессиональное самосознание наиболее полноценно проявляется только на последнем этапе обучения в вузе. Именно на старших курсах складывается более-менее целостная система знаний о себе, индуцируемая в образе «Я» как педагог-профессионал. Профессиональное самосознание является неотъемлемой стороной профессионального сознания и выражает определенную степень его зрелости. Поэтому, давая характеристику человеку как субъекту профессиональной деятельности на вузовском этапе подготовки, на наш взгляд, наиболее точной является ссылка на понятие «профессиональное сознание».

Вместе с тем, очевидно, что различные интерпретации термина «профессиональное сознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого сложного феномена.

Рассмотренные выше работы показывают многозначность и многоаспектность понятия «профессионально-педагогическое сознание», что отражено в имеющихся определениях, раскрывающих его содержание. Профессиональное сознание учителя – это:

1) атрибут субъекта деятельности и профессиональной подготовки;

2) совокупность педагогических идей, целевых установок, служащих ориентиром и инструментом педагогической деятельности;

3) профессионально важное качество личности учителя;

4) система осознанных профессионально необходимых знаний, включающая в себя осознание профессионально значимых ценностей, обеспечивающая профессиональную активность и планирование профессионального пути;

5) способность субъекта к ценностно-смысловому саморегулированию;

6) фундаментальное условие профессионального развития учителя;

7) показатель профессионального самоопределения.

Многообразие подходов, отсутствие однозначного толкования профессионально-педагогического сознания, его психологической природы, общепринятой концепции – свидетельство того, что в отечественной психологии проблема профессионального сознания учителя оказалась достаточно трудной.

Обобщая вышеизложенное, можно заключить, что *профессиональное сознание учителя* есть сложноорганизованное, многоуровневое личностное новообразование, обеспечивающее характер педагогического взаимодействия и эффективность профессионально-педагогической деятельности, определяющее степень совершенства в развитии личностной сферы конкретного специалиста.

Профессиональное сознание учителя – это относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям психическое приобретение индивида, накладывающее отпечаток на все жизненные проявления человека вплоть до глубокой старости. Профессиональное сознание учителя способно, как и сознание в целом, отражать объективную действитель-

ность, но под определённым, присущим только ему, углом зрения, обусловленным спецификой педагогической профессии. В целом же для педагогической профессии характерны следующие особенности: 1) успешную реализацию основных функций профессии определяет личность учителя; 2) в профессии больше, чем в какой-либо другой сочетаются наука и искусство; 3) главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми и специальные знания, умения и навыки в какой-либо области, поэтому она требует двойной подготовки (человеческой и специальной); 4) педагогическая профессия по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер; 5) педагогическая профессия требует особого призвания; 6) имеет большое общественное значение [406].

Из этого следует, что профессиональное сознание учителя можно рассматривать как интегральную характеристику личности, проявляющуюся в педагогической деятельности. Сущность и содержание профессионального сознания учителя обусловлены спецификой педагогической деятельности и особенностями социокультурного контекста образования.

Профессиональное сознание учителя – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей. Особенности реализации и формирования профессионального сознания учителя обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности.

Специфической особенностью профессионального сознания будущего учителя является его становление и развитие в процессе учебно-профессиональной деятельности. Степень развития профессионально-педагогического сознания на вузовском

этапе подготовки учителя служит интегральным показателем успешности профессиональной подготовки специалиста.

В структурном аспекте профессиональное сознание учителя является проявлением индивидуального сознания личности в педагогической деятельности.

Профессиональное сознание учителя включает в себя совокупность профессиональных знаний, педагогических теорий, идей, норм и правил, проявляющихся в педагогической деятельности, во взаимоотношениях с детьми и коллегами. Профессиональные знания составляют основу для формирования психолого-педагогической культуры и непосредственно технологии достижения педагогом желаемых результатов. «Владение знаниями, – по мнению В.Г. Маралова, – составляет тот багаж профессионала, который во многом определяет уровень компетентности, без них все разговоры о совершенствовании деятельности и саморазвитии лишаются смысла» [248, с. 156]. Существенными характеристиками профессионального сознания учителя являются следующие.

Профессиональное сознание учителя характеризуется *активностью*. Профессиональная активность учителя проявляется в системе ценностно-смысловых отношений к педагогической деятельности, детям, к себе, как представителю этой деятельности, в постоянном поиске новых форм, методов, средств обучения, в умении извлекать информацию из различных источников и эффективно ее использовать, в дифференциации по степени значимости для педагога психических образов. Ему присуща специфическая направленность познавательной, коммуникативной, творческой активности в процессе решения конкретных профессионально-педагогических задач. Чётко выраженная направленность на идеалы создает предпосылки к формированию профессионально значимых качеств, которые, в свою очередь, выступают целевыми конструктами его профессиональной дея-

тельности и общения и оказывают влияние на внутреннее содержание сознания учителя.

Существенной характеристикой профессионального сознания учителя является его *способность к профессиональной рефлексии*. Успешное профессиональное становление личности учителя зависит от её способности адекватно оценивать себя и свою профессиональную деятельность, причём наблюдать и оценивать критически, поместив полученную информацию в определённую систему координат. Такой системой координат для учителя являются его ценности и идеалы.

«Рефлексивность, – как справедливо замечает А.П. Огурцов, – начинается там, где возникает отклонение от образца, где осознаётся неудовлетворённость прежнего образца. Рефлексия блокирует движение мысли и действия по прежним образцам и вместе с тем открывает новые горизонты перед мышлением и действием. Она поворачивает сознание на самого себя, возвращает его к себе, вынуждает его перестраиваться, искать новые основания и строить новые идеальные объекты» [295, с. 49].

Профессиональная педагогическая рефлексия несёт в себе потенциал развития, который при определённых условиях позволяет поднимать её на новый уровень. В то же время следует заметить, что стихийного нарастания рефлексивности учителя как результата накопления профессионального опыта не наблюдается.

Не менее значимой характеристикой профессионального сознания учителя является его *способность к предвосхищению и планированию* своих действий, деятельности, к постановке и достижению своих жизненных и профессиональных целей. В процессе постановки цели складываются и взвешиваются мотивы деятельности, принимаются волевые решения, учитывается ход выполнения действий и вносятся в него необходимые коррективы. Как известно, цели сами по себе, без мотивов не определяют учебной деятельности, учебного поведения. Но и без це-

лей самые хорошие мотивы учения могут остаться благими намерениями. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысливание целей обеспечивает реальное выполнение действия [251]. Исходным пунктом генерации целей личности учителя является их связь *с потребностями*. Но цель – это желание, намерение, которое может таковым и остаться, без воплощения, достижения, если не сработает побудительный толчок к проведению действия, каковым и является *мотив*. Если цели формируются на ценностной основе, то сами ценности становятся мотивами ценностно-ориентированной деятельности.

По мнению А.К. Марковой, ценности «освещают труд учителя, делают общение с ним значимым и развивающим для учеников» [250, с. 53]. Ценностные ориентации, являющиеся не только атрибутом, но и основными критериями сознания учителя, позволяют понять и адекватно воспроизвести опыт его отношений с ребенком. В иерархии ценностей в сознании педагога, согласно гуманистической парадигме воспитания, ведущее положение занимает переживание учителем субъективной значимости развития индивидуальности ребенка. Раскрыть индивидуальность личности ребенка, по мнению А. Маслоу, возможно только в меру любви и эмоционального причастия к ней. Вышесказанное позволяет заключить, что отношение к ученику как ценности, осознание самоценности детской индивидуальности как субъективной значимости – одна из важнейших характеристик профессионального сознания учителя.

По утверждению Г. Олпорта, система высших мотивов включается в ядро личности – в «Я», преобразовываясь в нем в систему ценностей, отказ от которых человеком переживается как отказ от самого себя. Ценности выступают для субъекта в роли мотивов развития. В случае конфликта между этими двумя уровнями мотивов человек нередко предпочитает погибнуть, чем перестать быть собой [472]. Таким образом, *ценности* являются важной составляющей профессионального сознания учителя.

Вместе с тем многие отечественные исследователи ценностной проблематики подчеркивают, что понятия «ценностные ориентации» и «направленные мотивы» не тождественны (Л.М. Митина, В.А. Ядов, Г. Ольшанский, М.Х. Титма и др.). Система ценностей – это выраженная в идеальной форме *стратегия* поведения, тогда как мотив – его *тактика* [262, с. 66].

Из вышеизложенного следует, что представление о сущности профессионального сознания учителя будет неполным, если мы оставим без внимания его носителя – *личность*. Педагогическая профессия – профессия личностная (В.А. Сластенин, А.К. Маркова, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский). Педагог оказывает влияние на личность ребенка, «созидает его личность» прежде всего своей личностью, своей индивидуальностью [262, с. 44]. Личность являет собой структуру жизненных смыслов субъекта, то есть то, на что он готов направить свою жизнь, чем её наполнить, чему посвятить.

В современной зарубежной и отечественной психологии существует многообразие подходов к изучению личности, к выявлению и определению компонентов, составляющих её психологическую структуру, её ядро. Л. Хьелл и Д. Зиглер в своей монографии выделяют девять направлений теории личности в зарубежной психологии: психодинамическое (З. Фрейд и др.); диспозиционное (Г. Олпорт, Р. Кеттел); бихевиористское (Б. Скиннер); социально-когнитивное (А. Бандура); когнитивное (Дж. Келли); гуманистическое (А. Маслоу); феноменологическое (К. Роджерс); эго-психология (Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни).

В отечественной психологии, исходя из общепсихологической трактовки личности как «системного» качества человека, можно выделить ряд следующих направлений: исследование личности как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.С. Мерлин и др.), как субъект предметной деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шад-

риков и др.), как субъект общения (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, А.А. Леонтьев и др.).

В связи с обзором известных концепций личности необходимо подчеркнуть связь личности с сознанием. Так, С.Л. Рубинштейн подчёркивал, что «...всякая трактовка личности, не включающая её сознание и самосознание может быть только механистической. Без сознания и самосознания не существует личности» [366, с. 635].

Исследователи Е.П. Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский, отмечая связь личности не только с сознанием, но и с деятельностью, ведущей связкой в этой триаде считают сознание, поскольку «обществу нужна не просто деятельность, а квалифицированная, целенаправленная, целесообразная сознательная деятельность; не просто личность, а обладающая мировоззрением, убеждениями, имеющая власть над собой и над деятельностью, обладающая сознанием» [85, с. 6]. Сознание позволяет осознанно, если можно так сказать, рефлексивно отобрать из культуры ценности и формы их реализации, которые субъект готов сделать соответственно собственной личностью и характером.

Личность – это всегда субъект деятельности. Давая характеристику субъекту, С.Л. Рубинштейн писал, что всякая личность есть субъект в смысле «Я», однако понятие личности применительно к психологии не может быть сведено к понятию субъекта в этом узком специфическом смысле [366, с. 636].

Ранее мы отмечали, что субъект чаще всего представляют как активную форму проявления личности, которая непосредственно связана с деятельностью и содержанием решаемых социальных задач; через реализацию личности как субъекта деятельности осуществляется ее становление и развитие.

С нашей точки зрения, важнейшими проявлениями личности учителя как субъекта являются следующие: стремление педагога постоянно расширять сферу своей деятельности, само-

стоятельно вносить коррективы в свою деятельность с учетом поставленной цели; стремление критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений; осознание собственной значимости для других людей, ответственность за явления природной и социальной действительности; осмысленное выстраивание ориентиров своего профессионального развития и саморазвития, самореализации в профессии. Профессиональное сознание не имеет самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности учителя, а включается в процесс развития личности как реального субъекта педагогической деятельности в качестве его стороны, конституирующего признака. Его становление и развитие происходит в ходе педагогической деятельности и педагогического общения, и каждая из сфер труда учителя предъявляет специфические требования к личностным качествам педагога.

Особая комбинация профессионально значимых качеств и психодинамических свойств личности учителя, обуславливающая успешное вхождение в педагогическую профессию и эффективное действие в рамках выбранной профессии, представляет собой педагогические способности (В.А. Кан-Калик, М.М. Кашапов, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.).

В психологической литературе найдена отражение проблема соотношения способностей со знаниями, умениями и навыками. С одной стороны, способности (в том числе и педагогические) не сводятся к знаниям, с другой стороны, наличие знаний, умений и навыков определенно влияет на возможности освоения и выполнения деятельности. Согласно точке зрения С.Л. Рубинштейна, в основе способности должно заключаться обобщение, допускающее перенос действий из одних условий в другие. Отсюда следует, что способность учителя к обобщению, переносу действий в новые условия, с одного материала на другой,

зависит от уровня развития его профессионального сознания, профессионального мышления.

Конкретизация и реализация потребностей и способностей, взятых в их единстве, реализуются в профессионально значимых личностных качествах. Последние рассматриваются как свойства (качества) профессионального сознания личности, которые в единстве с педагогическими способностями и потребностями влияют на эффективность деятельности и успешность её усвоения, закономерно определяют регуляцию учителем своего поведения в соответствии с нормами педагогической деятельности. В настоящее время в психологии существуют различные подходы к определению профессионально значимых качеств учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков и др.). Так, В.Д. Шадриков в число базовых компетентностей учителя включил следующие личностные качества: веру в силы и возможности обучающихся, интерес к внутреннему миру обучающихся, открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога), общую культуру, эмоциональную устойчивость, позитивную направленность на педагогическую деятельность, уверенность в себе [444].

Максимальное развитие педагогических способностей, профессионально значимых качеств наблюдается у той личности, для которой педагогическая деятельность выступает смыслом всей её жизни и деятельности. В частности, Л.М. Митина подчёркивает, что личность учителя приобретает гармоничность «в результате максимального развития тех способностей, которые создают доминирующую направленность личности учителя, придающую смысл всей его жизни и деятельности» [266, с. 22].

Понятие направленности личности, впервые введённое С.Л. Рубинштейном, определялось через установки, тенденции, потребности, интересы и мотивы [369]. Затем это понятие свое-

образно раскрывалось в теории установки [425], отношений личности [277], теории значимости [340], потребностей и мотивов [57; 228].

В педагогических исследованиях подчеркивается, что направленность выступает системообразующей характеристикой личности педагога (Е.М. Никереев, В.А. Слостенин и др.). Центральным образованием педагогической направленности выступают ценностные ориентации. Эмоции, чувства, мотивы как «составляющие» направленности выполняют роль побудительного звена в цепи процессов самоорганизации. По мнению В.А. Слостенина [397], направленность является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства. В ней выражается содержательный, качественный момент потребностно-мотивационной сферы личности.

Вышесказанное позволяет заключить, что профессионально-педагогическая направленность во многом определяет содержание профессионального сознания учителя.

В число характеристик профессионального сознания учителя мы также включили *знаковость*, благодаря которой профессиональное сознание проявляется, объективируется в словах, в знаковых системах, способно переходить от одной системы оценок к другой, способно совмещать различные взгляды, идеи; *эмоциональность*, как способность постижения эмоционального состояния своего и другого человека, способность соучаствовать в эмоциональной жизни ученика на уровне сопереживания и развития; *профессиональное самосознание*, включающее знание о себе как о специалисте, эмоционально-ценностное отношение к себе, осознание необходимости профессионального саморазвития, самовоспитания, творческой профессионально-личностной самореализации. Дадим краткое пояснение.

По мысли С.Л. Рубинштейна [366], сознание человека формируется в процессе общения между людьми. Функция общения – коммуникативная функция речи – включает в себя и

функции как средства выражения и как средство воздействия. «Речь обычно должна разрешить какую-то более или менее осознанную говорящим задачу и являться действием, оказывающим то или иное воздействие на тех, кому она обращена» [366, с. 390]. У способного учителя выражение мысли всегда ясное, простое, понятное для учащихся. В речи человека, по мнению С.Л. Рубинштейна, обычно выявляется весь психологический облик личности, ее эмоциональность, а в «ее содержании просвечивают его духовный мир, его интересы, их направленность» [366, с. 416].

В психологии под эмоциональностью принято понимать интегративное свойство личности, характеризующее содержание, качество и динамику эмоций и чувств [340]. Работа учителя отличается высокой динамичностью, напряжённостью, многообразием проблем, требующих быстрых и профессионально грамотных решений, поэтому, чтобы справляться с возникающими эмоциями и аффектами, важны такие эмоциональные качества, как эмоциональная устойчивость, способность к контролю своего эмоционального состояния. Полагаем, что необходимо отметить еще одно профессионально значимое качество учителя – эмпатию, как постижение эмоционального состояния, вчувствование в переживания другого человека; как способность понимать мир чувств, переживаний учащихся и соучаствовать в эмоциональной жизни учащихся.

Профессиональное сознание учителя в силу присущего ему свойства рефлексивности отражает не только специфическое содержание педагогической деятельности, но и само себя, то есть «объектом» его являются профессионально значимые личностные характеристики и особенности. По мнению Д.В. Ронзина [361], профессиональное самосознание – это условие функционирования профессионального сознания учителя. А.И. Смоляр [406] считает профессиональное самосознание основным конструктом профессионального сознания учителя.

Сказанное выше позволяет заключить, что профессиональное самосознание «обогащает» содержание постоянно развивающегося во времени профессионального сознания учителя.

Таким образом, профессиональное сознание учителя предстаёт как форма отражения профессионально-педагогической реальности, как интегральное личностное образование субъекта деятельности, становление и развитие которого осуществляется под воздействием профессиональной среды и активного участия в педагогической деятельности; оно проявляется в сложившейся и постоянно развивающейся системе мотивов, личностных смыслов и целей, делает объектом размышлений профессиональные знания, педагогические способности и профессиональные качества личности, обеспечивая успешное осуществление педагогической деятельности.

Профессиональное сознание учителя – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей. Особенности реализации и формирования профессионального сознания учителя обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности.

Сущностными характеристиками сознания учителя являются профессиональные знания (постоянно пополняющиеся, уточняющиеся, теоретически обобщающиеся, насыщающиеся личностными смыслами приобретения и использования в педагогической деятельности); профессиональная активность, проявляющаяся в системе ценностно-смысловых отношений к педагогической деятельности, к детям, к себе как к представителю этой деятельности, в специфической направленности познавательной, коммуникативной, творческой активности в процессе

решения конкретных профессионально-педагогических задач; способность к профессиональной рефлексии; способность к планированию и достижению профессиональных целей, результатов деятельности; педагогическая направленность как совокупность доминирующих отношений – к детям, к деятельности и к себе как к её субъекту; знаковость как система вербальных и невербальных символов, посредством которой происходит передача профессиональных знаний и умений, идей, коммуникация субъектов деятельности; эмоциональность как способность соучаствовать в эмоциональной жизни ученика на уровне сопереживания и развития; профессиональное самосознание, включающее знание о себе как о специалисте, эмоционально-ценностное отношение к себе, осознание необходимости профессионального саморазвития, творческой профессионально-личностной самореализации.

Выводы

1. Проблема профессионального сознания рассматривается нами в контексте различных направлений профессионального становления личности учителя: системного, личностно-деятельностного, процессуально-динамического и др. С позиций современной образовательной парадигмы, направленной на разработку стратегии решения актуальных проблем профессионального обучения и развития личности учителя, наиболее продуктивно использование совокупности методологических предпосылок. Совокупность системного, процессуально-динамического и личностно-деятельностного подходов позволяет организовать исследование становления профессионального сознания будущего учителя как процесса его структурно-динамического развития на последовательных этапах вузовского образования, определить психологические факторы и условия (внешние и внутренние), и глубинные детерминанты, психологические

механизмы, обеспечивающие успешность данного процесса. Личностно-деятельностный подход обеспечивает исследование профессионального сознания личности как субъекта деятельности, активность которого обусловлена внутриличностными детерминантами, деятельностно организованными: содержание, структура, механизмы профессионального сознания возникают, существуют и реализуются в деятельности.

2. Профессионально-педагогическое сознание как разновидность индивидуального сознания субъекта деятельности представляет собой сложное личностное образование, становление которого происходит под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Сущностными характеристиками сознания учителя являются профессиональные знания (постоянно пополняющиеся, уточняющиеся, теоретически обобщающиеся, насыщающиеся личностными смыслами приобретения и использования в педагогической деятельности); профессиональная активность, проявляющаяся в системе ценностно-смысловых отношений к педагогической деятельности, к детям, к себе как к представителю этой деятельности, в специфической направленности познавательной, коммуникативной, творческой активности в процессе решения конкретных профессионально-педагогических задач; способность к профессиональной рефлексии; способность к планированию и достижению профессиональных целей, результатов деятельности; педагогическая направленность как совокупность доминирующих отношений – к детям, к деятельности и к себе как к её субъекту; знаковость как система вербальных и невербальных символов, посредством которой происходит передача профессиональных знаний и умений, идей, коммуникация субъектов деятельности; эмоциональность как способность соучаствовать в эмоциональной жизни ученика на уровне сопе-

реживания и развития; профессиональное самосознание, включающее знание о себе как о специалисте, эмоционально-ценностное отношение к себе, осознание необходимости профессионального саморазвития, творческой профессионально-личностной самореализации.

3. Специфической особенностью профессионального сознания будущего учителя является его становление в процессе учебно-профессиональной деятельности. Профессиональное сознание будущего учителя, понимаемое как интегральное личностное образование, характеризующее новообразование субъекта деятельности, выражается в наличии сложившейся, постоянно развивающейся системы ценностей, мотивов, личностных смыслов и целей, проявления профессиональных знаний, педагогических способностей и профессионально значимых личностных качеств, направленных на успешное осуществление профессионально-педагогической деятельности. Степень развития профессионального сознания на вузовском этапе подготовки учителя служит показателем успешности его профессиональной подготовленности.

4. Профессионально-педагогическое сознание динамично. Динамика развития профессионального сознания будущего учителя проявляется в этапности. Психологическое содержание профессионального сознания студентов младших и старших курсов качественно различается. В процессе профессионального образования у студентов расширяется круг предметов и явлений осознаваемой профессионально-педагогической реальности. Усложняется, качественно перестраивается отношение к профессии учителя, к педагогической деятельности, к себе как специалисту. Динамика изменений психологического содержания профессионального сознания студентов педвуза на различных этапах (курсах) обучения осуществляется во взаимосвязи с лич-

ностным развитием субъекта деятельности, его интеллектуальными и волевыми качествами. В свою очередь, это способствует повышению уровня развитости профессионального сознания, степени самокритичности личности студентов, её ответственности, реалистичности взглядов и автономности.

5. В силу множества подходов к решению проблемы профессионального сознания будущего учителя наблюдается большой разброс данных, касающихся его структурных составляющих; факторов, способствующих или препятствующих его становлению на разных этапах обучения; недостаточно внимания уделено выявлению психологических механизмов, влияющих на становление исследуемого нами феномена на различных этапах профессионализации в вузе. Эти и другие вопросы будут рассматриваться далее.

ГЛАВА 2. СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ

2.1. Структурные составляющие профессионально-педагогического сознания личности

Многообразие вариантов толкования понятия «профессионально-педагогическое сознание» имеет своим следствием многообразие вариантов внутренней структуры профессионального сознания учителя.

Действительно, всестороннее изучение профессионально-педагогического сознания неизбежно ставит вопрос о его элементах: ведь совокупность этих элементов и образует внутреннюю структуру профессионального сознания учителя.

В концепциях разных авторов структура профессионально-педагогического сознания представлена неоднозначно. Так, Д.В. Ронзин [362] в качестве структурных элементов педагогического сознания выделяет четыре блока: блок профессионально-педагогических ценностей, блок концептуальных моделей педагогического процесса, блок программ действий, блок профессионального самосознания. Наиболее важным компонентом в структуре профессионального сознания учителя он выделяет оперативные модели: учебного процесса как функционирования целостной педагогической системы; ученика, учителя, родителей ученика, коллектива класса и других субъектов педагогического процесса и составляющих педагогической системы. Основываясь на анализе различий когнитивной, аффективной и конативной (поведенческой) сторон профессионального педагогического сознания, Д.В. Ронзин приходит к выводу о существовании двух видов профессионально-педагогического сознания как целостных психологических образований: профессиональ-

ное сознание педагога-практика (учителя) и профессиональное сознание педагога-исследователя (ученого).

В исследовании В.Л. Ситникова [393] стержнем сознания педагога является образ ребенка. Все остальные составляющие профессионального сознания конкретного педагога, а именно: а) «Я-образ» педагога, образы родителей, детей, образы коллег, администрации и общественности; б) совокупность знаний и представлений о способах, приемах методах профессиональной деятельности; в) система общечеловеческих и профессиональных педагогических ценностей, целей и планов деятельности; г) система отношений, переживаний, эмоций и чувств – прямо зависят от когнитивного, аффективно-оценочного и конативного содержания его системы образов ребенка.

Что касается структуры профессионального сознания будущего учителя, то следует согласиться с замечанием В.А. Якунина о том, что она (структура) является «мало исследованной областью» [470, с. 384]. Отдельные аспекты этой проблемы изучались Г.В. Акоповым, Л.И. Белозеровой, П.В. Лебедчуком, В.А. Якуниным.

Так, В.А. Якунин [470] к числу важнейших составляющих профессионального сознания будущего учителя относит профессионально значимые качества личности; профессиональную направленность, которая включает в себя любовь к профессии, положительное отношение к ней; самооценку личности и степень сформированности педагогических знаний и умений.

Примерно такой же точки зрения придерживается и Л.И. Белозерова [10]. Рассматривая профессионально-педагогическое сознание как важнейший механизм становления учителя, в качестве структурных параметров содержания профессионального сознания будущего учителя рассматриваются следующие: осознание значения педагогической профессии; представление об эталоне профессионала; осмысление профессионально значимых качеств собственной личности, ее сильные, слабые

стороны и свое отношение к ним; самоанализ и самовоспитание с учетом перспективы профессионального роста.

В рамках нашего исследования интерес представляют работы Г.В. Акопова [10; 11]. Г.В. Акопов считает, что вопрос о структуре профессионального сознания, как и о структуре сознания, вообще, можно ставить в двух планах: строения (компоненты) сознания и функций сознания. По первому основанию им были выделены следующие компоненты: профессиональное внимание, мышление, аффект, перцепция, воля, память и др. Удержать сознание как целое предполагается посредством выделения основных его функций: целеполагания, прогнозирования, планирования, отношения, познания, «образного» конструирования и самопознания. По мнению автора, данной системе атрибутов сознания соответствует аналогичная по функциональному признаку структура профессионального сознания: профессиональные цели, профессиональные знания, профессиональные отношения, профессиональное самосознание и др. Структура профессионального целеполагания, по его мнению, включает в себя: специальность (знание предмета); методику преподавания предмета; психолого-педагогическую подготовку; формирование профессионально значимых качеств личности; практические навыки и умения. Выявленная структура профессионального целеполагания является инвариантной относительно различных этапов вузовской подготовки. Что касается компонентной структуры сознания, то она, считает автор, является традиционной и не вызывает сомнений.

Подчеркивая значение проделанной работы Г.В. Акоповым, необходимо заметить, что автор в большей мере ориентируется на изучение внешних социальных факторов, влияющих на развитие профессионального сознания и его структуру, не исследуя внутренние психологические факторы и механизмы.

Отдавая должное проделанной работе, следует заметить, что проблема структуры профессионально-педагогического

сознания на сегодняшний день недостаточно изучена. Авторы фиксируют отдельные структурные компоненты, не рассматривая их специфичность и значимость в целостной системе профессионального сознания, не выявляют глубинные механизмы, влияющие на его становление на различных этапах вузовского образования.

Под структурой профессионального сознания будущего учителя мы будем понимать совокупность устойчивых отношений и связей между её элементами, благодаря которым возникают новые интегративные свойства системы, качественное своеобразие целостности, необходимое и достаточное для функционирования данной системы количество элементов. Следует согласиться с мнением А.И. Смоляр о том, что роль структуры в обусловливании природы системы значительна, однако первенствующее значение принадлежит всё-таки элементам. «Элементы определяют сам характер связей внутри системы, они материальный носитель связей и отношений» [406, с. 187].

Обобщая теоретические подходы по содержанию и структуре индивидуального сознания личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, К.К. Платонов и др.) и профессионально-педагогического, согласно системному анализу, мы представили строение исследуемого феномена в виде трех сфер (составляющих): когнитивной, аффективной и поведенческой. Каждой из составляющих сторон присущи свои специфические структурные содержательные компоненты, обуславливающие реализацию профессионально-педагогического сознания в деятельности. Понятно, что это деление условно, поскольку в реальном существовании эти сферы неразделимы. Они взаимодействуют друг друга, переходят одна в другую и существуют одна в другой, то есть выделенные составляющие могут перекрываться, в их состав могут входить одни и те же компоненты. Обратимся к рассмотрению содержания каждой составляющей (частей) профессионального сознания будущего учителя.

Профессиональный компонент *в когнитивной сфере* сознания отражает то, что названо Е.А. Климовым «профессиональной составляющей образа мира» и что В.Д. Шадриков включает в блок информационной основы деятельности. В работах Е.Ю. Артемьевой, Е.М. Борисовой, Е.А. Климова, А.В. Петровского, А.П. Ситникова, А.Г. Шмелева отражены результаты исследования когнитивных компонентов профессионального сознания. Полученные данные свидетельствуют о том, что представители профессий типа «человек–человек» характеризуются наиболее детализированным знанием о субъективной реальности.

Для определения содержания когнитивной составляющей профессионального сознания будущего учителя мы опирались на исследования Л.М. Ахмедзяновой, Г.В. Аكوпова, Е.М. Бобровой, П.В. Лебедчука, Е.А. Ляминой, Т.В. Мищенко, С.Б. Моховой, Л.М. Разориной, В.А. Слостенина, Н.Е. Шафажинской и др.

Анализ литературы свидетельствует о том, что когнитивная сфера профессионального сознания представляет собой процесс отражения профессионально-педагогической реальности, профессиональной деятельности, а также познания и осознания себя в профессии. Сюда входит система представлений студентов-педагогов о себе как о специалисте, включающей осознание степени владения системой профессиональных знаний, профессиональных качеств, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности, осознание степени личностного развития, связанного с деятельностью и общением. Профессиональное развитие неотделимо от личностного. В процессе профессионализации они взаимообуславливают друг друга, и в то же время имеют определенную самостоятельность, проявляющуюся в особенностях развития. Личностный компонент в когнитивной сфере профессионального

сознания обусловлен социальной позицией будущего учителя, его ценностными ориентациями, мотивами, целями.

Когнитивная составляющая включает в себя определенный уровень профессионального развития познавательной сферы личности: профессиональное восприятие, память, профессиональное мышление, воображение, внимание, что в совокупности составляет интеллектуально-познавательную слагаемую профессиональной готовности специалиста.

Согласно Э.Ф. Зееру [148], на стадии профессиональной подготовки центральной проблемой является формирование системы социально и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, а также развитие у обучаемых профессионально важных качеств и способностей. Все это способствует становлению и развитию профессионального образа «Я».

На вузовском этапе профессионального образования образ «Я» – это осознание будущим специалистом своей принадлежности к определенной профессиональной группе, представление о конкретной специальности, это мнение субъекта о своем опыте, это профессиональные намерения, что, в конечном итоге, и определяет его профессиональное поведение. Соотношение знания о себе с социальными требованиями и нормами, предъявляемыми к профессии, даёт возможность будущему специалисту определить и своё место в профессиональном сообществе.

Основу профессионального развития учителя составляют профессиональные знания. Так, по данным Г.В. Аكوпова [10], в списке трудностей профессиональной деятельности и у студентов, и у опытных педагогов на первом месте по значимости представлены: недостаточность знаний своего предмета и недостаточность знаний методики.

Профессиональные знания – это определенным образом упорядоченная и организованная система знаний и умений, представленная в виде психолого-педагогических теорий развития и социализации личности, закономерностей и принципов

построения и функционирования образовательного процесса [395]. Совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, а также опыт выполнения профессиональных действий составляют профессиональную компетентность.

На начальных этапах обучения в вузе идет интенсивное усвоение теоретических (конкретнее – психолого-педагогических) знаний и осмысление практического опыта, постепенно накапливаемого в ходе вузовского обучения. Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская [213] справедливо утверждают, что ни теоретические (конкретно – психолого-педагогические) знания, взятые отдельно от практического опыта, ни сам по себе индивидуальный опыт учителя не могут внести сколько-нибудь существенного вклада в его профессиональное и личностное развитие. Лишь единство того и другого является необходимым условием развития учителя как субъекта педагогического труда.

Профессиональные знания как основа когнитивной составляющей профессионального сознания раздвигают границы индивидуального опыта будущего учителя, открывают возможность для его совершенствования и развития. Отличительные особенности решений, которые принимаются будущим учителем в процессе практической деятельности, определяются, прежде всего, содержанием и характером педагогических задач, с которыми он имеет дело.

Следует подчеркнуть, что любое знание, в том числе и профессиональное, субъективно по форме своего существования, и поэтому его нельзя механически передать «из головы в голову», подобно эстафетной палочке, передаваемой из рук в руки. Знания могут быть усвоены только в процессе познавательной активности самого субъекта. Иными словами, на степень усвоения знаний оказывают влияние уровень интеллекта субъекта деятельности, заинтересованность в их получении, осознание их значимости для профессиональной деятельности.

Содержание когнитивной сферы профессионального сознания проявляется не только в накоплении получаемой информации, но также и в установлении определенных связей, выделении смысловых зависимостей, деятельности интерпретации, понимания.

Для учителя проблема понимания является особенно важной. Без понимания ученика, постижения его эмоционального состояния, вряд ли возможны полноценная профессиональная деятельность и общение. Такой вид понимания именуется эмпатией, которая одновременно выступает и механизмом понимания [406]. Специфическим средством, позволяющим осуществлять не только выход за пределы существующей системы знаний, но и преобразование последней, является механизм профессиональной рефлексии. Однако в педагогических исследованиях справедливо отмечается, что профессиональная рефлексия не стала ещё в достаточной мере элементом содержания образования в высшей школе, развитым средством профессиональной жизнедеятельности учителя [396].

Развитие когнитивной сферы профессионального сознания выражается в увеличении числа описательных категорий, появлении гибкости и определённости, в повышении уровня избирательности, сложности и интегрированности знаний, использовании всё более точных оценок, в росте способности анализировать и объяснять поведение в целом. То есть цельность, внутренняя последовательность профессионального сознания и самосознания растёт вместе с её когнитивной сложностью.

В исследованиях Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Слостёнина, А.И. Смоляр отмечается и экспериментально подтверждается большое значение для профессионального развития учителя способности познавать, анализировать и обобщать свой педагогический опыт, осознавать трудности, недостатки и сильные стороны своего труда, свои профессионально значимые качества, способности.

Анализ научной литературы, собственный опыт работы в высшей школе свидетельствуют о том, что в начале профессионального обучения у студентов педагогических вузов наблюдается противоречие между представлениями о профессии учителя и её реальной сущностью, с одной стороны, и представлениями о себе как субъекте предстоящей педагогической деятельности и своими реальными возможностями – с другой. В ходе профессионального обучения и практической подготовки к педагогической деятельности представления о профессии и о себе как педагоге пополняются, расширяются и эти противоречия чаще всего успешно разрешаются. Значимую роль в этом процессе играет образец творчества, то есть личность преподавателя, школьного учителя.

Степень принятия профессии создает специфическую ситуацию «включения» субъекта в систему требований и ценностей данной профессии. Это, в свою очередь, порождает у студента направленность на освоение профессиональной деятельности, в ходе которого происходит снятие противоречий между ценностями, связанными с профессией, и содержанием мотивационной сферы будущего учителя. По мере становления профессионализма социальная ситуация развития трансформируется, вычленяя в личности специалиста все новые компоненты, требующие развития.

Степень развития когнитивной сферы профессионального сознания в процессе профессионального образования приводит к осознанию и пониманию будущим учителем того факта, что педагогическая деятельность представляет собой сложную функционально-операциональную структуру, где существует неоднозначная и неоднородная связь между функциями и педагогическими действиями (умениями), отражающими определённую позицию учителя. Владение же профессионально-педагогическими и предметными знаниями и умениями характеризует степень их профессиональной компетентности в узком смысле. Критерием овладения знаниями, умениями и навыками высту-

пает успешность прохождения педагогической практики, в которой в наибольшей степени задействованы все структурные компоненты профессионального сознания будущего учителя.

Анализ исследования проблемы показал, что важной составляющей когнитивной составляющей профессионального сознания является осознание степени развития профессионально значимых качеств личности учителя, осознание соотношения между «Я – профессиональное реальное» и «Я – профессиональное идеальное» (Г.В. Акопов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.В. Кондратьева, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина и др.). Ещё в начале века П.Ф. Каптерев утверждал, что «личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [цит. по: 151, с. 137]. В качестве основных им были отмечены «специальные учительские свойства», к которым П.Ф. Каптерев отнёс «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант».

А.К. Маркова [250] к важным профессиональным качествам учителя относит: педагогическую эрудицию, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическую интуицию, педагогическую импровизацию, педагогическую наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическую находчивость, педагогическое предвидение и педагогическую рефлексивность.

Л.М. Митина [266] выделяет более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик), которые в совокупности представляют собой психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

Г.В. Акопов [11] в числе значимых трудностей профессиональной деятельности студентов-педагогов, выявленных в

ходе педагогической практики, отмечает трудности, связанные с несформированностью или недостаточным развитием таких профессиональных качеств учителя, как гуманность, справедливость, общительность, организаторские способности, терпение, сдержанность, интеллект.

В целом же можно отметить, что профессиональные качества учителя всегда опосредованы, с одной стороны, психологическими явлениями, поскольку зависят от воли, характера, эмоциональности, способностей, установки на профессию и других психологических свойств личности, а с другой – педагогической деятельностью. Так, в исследовании В.А. Сластенина [397] обнаружена зависимость представлений о профессиональных качествах учителя от объёма и характера, как педагогических знаний, так и педагогического опыта.

Интегральным началом, объединяющим все элементы воедино как в сознании в целом, так и когнитивной его составляющей, выступают ценности и ценностные ориентации. Учитель как индивидуальный субъект педагогической деятельности в то же время представляет собой общественный субъект – носитель общественных знаний и ценностей. В силу этого в субъектной характеристике учителя всегда соединяются аксиологическая (ценностная) и когнитивная (знаниевая) плоскости. Специфика педагогической деятельности, её социальная роль и личностно-образующие возможности позволяют определить педагогические ценности.

Согласно В.А. Сластёнину, «педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [395, с. 165]. Овладение педагогическими ценностями осуществляется в процессе педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъек-

тивация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития учителя.

Ценности и ценностные ориентации выступают в качестве интегративного элемента профессионально-педагогического сознания, во-первых, потому, что в них содержится сплав рациональных, эмоциональных и волевых элементов; и, во-вторых, ценности и ценностные ориентации могут преобразовываться в мотивы, намерения, в силу чего они имеют устойчивое отношение к поведению человека и внутренним усилиям его регулирования и детерминации.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что развитие когнитивной составляющей профессионального сознания сопровождается профессиональным самопознанием, которое, в свою очередь, оказывает побудительное, организующее влияние на развитие отдельных структурных компонентов профессионального сознания. Так, Н.Г. Рукавишникова [372] утверждает, что профессиональное самопознание способствует формированию профессиональной идентичности студента, т.е. принятию педагогической профессии как сферы самореализации личности и принятию себя как будущего профессионала.

По мнению А.И. Смоляр [406], профессиональное самопознание – это прежде всего знание о своём существовании как профессионала, о себе как носителе психической реальности, это идентификация себя в многообразии своих проявлений в социокультурном контексте образования, в профессионально-педагогической деятельности, общении, идентификации себя с коллегами, с другими значимыми в профессии; познание профессии (требований педагогической деятельности, общения, личности педагога, педагогического пространства) и отражения объективной профессионально-педагогической реальности, осознание себя в профессии, понимания себя в отношении к другому (ученику, коллеге), готовность глазами другого смотреть на мир.

Специальное исследование регулятивной роли самопознания в сфере профессионального труда осуществлялось такими отечественными психологами, как Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.Д. Шадриков и др. Но в сфере педагогической деятельности количество работ, посвящённых этой проблеме, явно недостаточно (Е.Н. Боброва, С.В. Васьковская, В.Н. Козиев, Г.И. Метельский, Л.М. Митина, А.И. Смоляр).

Результат профессионального самопознания является содержательной основой профессиональной самооценки, а самооценка становится побудителем к дальнейшему расширению, углублению, обобщению знаний человека о себе, наполнению их личностными смыслами, прежде всего в тех случаях, когда самооценка становится объектом осознания.

Исследование, проведенное Н.Е. Шафажинской [449] показало, что использование самооценки в качестве инструмента самосовершенствования является важным фактором повышения эффективности профессиональной подготовки будущего специалиста.

Итак, анализ и сопоставление, сравнение и обобщение различных точек зрения учёных относительно образующих когнитивной сферы профессионально-педагогического сознания, позволяет нам утверждать, что когнитивная составляющая профессионально-педагогического сознания проявляется в знаниях, в профессиональном образе «Я», в осознании профессиональных качеств, профессиональных и жизненных целей. На развитие когнитивной составляющей оказывают влияние степень включенности студентов в учебный процесс и успешность деятельности, которые, в свою очередь, детерминированы такими психологическими механизмами, как установка на педагогическую профессию, профессиональная рефлексия и профессиональная самооценка личности. Усвоенные в процессе обучения знания и умения выступают в качестве средства профессиональной деятельности. Вместе с тем сами по себе теоретические

знания еще не связаны необходимым образом с внутренним механизмом поведения человека. Профессиональные знания конкретной личности, отличаясь глубиной или поверхностностью, полнотой / неполнотой, истинностью / ошибочностью, еще с достаточной определенностью не выражают личностной позиции, установки, они не являются непосредственно побудителями действий индивида. Таковыми они становятся, только пройдя через эмоциональное принятие, через личностное осознание их важности для общества и для самой личности, через преломление в системе её отношений. Усваивая профессиональные знания, педагогические нормы и ценности, будущий специалист испытывает определенные переживания и чувства. Более того, если профессиональные знания переводятся во внутренний план, будучи пропущенными через эмоциональные «фильтры» сознания человека, они могут стать убеждениями личности, глубина и прочность которых обуславливается их эмоциональной стороной.

В разработке проблемы *аффективной составляющей* профессионального сознания мы опирались на фундаментальные исследования Л.С. Выготского, Л.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, С.Л. Рубинштейна, К.Е. Изарда и др., направленные на изучение эмоциональной сферы личности. Так, развивая вопрос о структуре психического, С.Л. Рубинштейн утверждал, что «подлинной конкретной «единицей» психического (сознания) является целостный акт отражения объекта субъектом. Это образование<...> всегда <...> включает единство двух противоположных компонентов – знания и отношения, интеллектуального и «аффективного» <...>, из которого то один, то другой выступают в качестве преобладающего» [368, с. 264]. Отсюда следует, что эмоциональное явление представляет собой единство отражаемого и собственно эмоционального содержания. Иными словами, в структуре эмоциональных явлений выделяются два ведущих параметра – содержательный или когнитивный, пред-

ставляющий собой отражение объекта эмоции и собственно субъективное отражение состояния.

В психологии установлено, что эмоции выполняют регулирующую, активизирующую и эвристическую функции в познавательных процессах (К.Э. Изард, О.К. Тихомиров и др.). Согласно К.Э. Изарду, в сознании существует огромная связь между аффектами и когнитивными структурами и операциями сознания. «Благодаря взаимодействию эмоций с перцептивно-когнитивными функциями и процессами сознания обнаруживается огромное разнообразие аффективно-когнитивных структур и ориентаций, которые влияют на восприятие, мышление и действия индивида» [162, с. 101]. Таким образом, выдвинутый Л.С. Выготским тезис о «единстве аффекта и интеллекта» заключается в том, что эмоции и мышление функционируют в человеческом сознании как единое целое.

По мнению С.Л. Рубинштейна, эмоции, как специфическая форма отражения, выражают состояние субъекта и его отношение к объекту, а отношения к действительности носят оценочный характер. В профессиональном сознании объектом отношения выступают педагогическая деятельность, учитель как представитель профессии и учащиеся как субъекты жизнедеятельности.

В современной отечественной и зарубежной психологии отмечается особый интерес к изучению эмоциональной сферы учителя (Г.Д. Бабушкин, Р. Бернс, В.Н. Колесников, Н.В. Клюева, Л.В. Меньшикова, В.С. Мерлин, Л.М. Митина, А.А. Реан, К. Роджерс, А.Э. Штейнмец и др.). В исследованиях доказывалось, что эмоции играют решающую роль в развитии представления о себе, о собственной идентичности, в развитии и функционировании Я-концепции. Для адекватного педагогического общения и эффективного управления учебной деятельностью учителю важно также понимать переживания учащихся, уметь оценивать степень их эмоционального возбуждения и напряже-

ния. Умение понять переживания другого человека – это необходимый фактор правильного общения, обучения и воспитания.

Подчёркивая преобладающее значение эмоционально-ценностного компонента профессионального сознания учителя, В.А. Сухомлинский отмечал: «Без постоянного духовного общения учителя и ребенка, без взаимного проникновения в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга немислима эмоциональная культура как плоть и кровь культуры педагогической» [цит. по: 397, с. 90].

Итак, из вышеизложенного следует, что аффективная (эмоционально-ценностная) составляющая профессионального сознания представляет собой отражение отношения субъекта либо в целом к профессиональной деятельности учителя, к себе как будущему специалисту, либо к отдельным профессионально-значимым сторонам своей личности и деятельности. Эмоция есть отражение отношения, и это определённое отношение составляет содержание эмоций. Выполняя оценочную функцию, эмоции отражают человеческие потребности, являются мотивами (В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, В.К. Вилюнас и др.).

Однако одна из особенностей эмоций заключается в том, что они не только регулируют деятельность, но и дезорганизуют её. Именно функциональная неоднозначность влияния эмоций на целесообразность поведения и продуктивность деятельности человека явилась причиной углублённого изучения случаев их дезорганизации, т.е. причина возникновения проблемы эмоциональной устойчивости (Л.М. Аболин, Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец и др.). Л.М. Митина [262] подчёркивает, что эмоциональная устойчивость представляет собой качество личности, имеющее профессиональную значимость для деятельности учителя. Феномен эмоциональной устойчивости рассматривается Л.М. Митиной как проблема фрустрационной толерантности, под которой автор понимает способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологи-

ческой адаптации, в основе которой лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой.

Наряду с эмоциональной устойчивостью для профессиональной деятельности учителя особую важность представляют такие чувства, как симпатия, любовь, эмпатия. Например, в работе Н.М. Гаднишевой с соавт. [97, с. 78] отмечается, что «эмоциональная культура учителя невозможна без умения воспринимать и тонко чувствовать эмоциональное состояние другого человека, наблюдательности, способности по внешнему виду определять эмоциональное состояние ребенка». По существу эмпатия представляет собой сплав эмоционального отклика, сопереживания эмоциональному состоянию другого человека и понимания его. Без эмпатии невозможно полноценное общение с учениками, оптимальное решение стоящих перед ним педагогических задач. Именно эмпатия проявляется в тех эмоциональных ситуациях, когда, говоря словами В.А. Сухомлинского, «человек сердцем ощущает тончайшие движения сердца другого человека и отвечает на них собственными душевными движениями» [417, с. 270].

По К. Роджерсу, эмпатия как состояние позволяет воспринимать внутренний мир другого человека с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. При этом недопустимо, по мнению автора, полное отождествление себя с другим человеком – «как будто становишься другим, но без потери ощущения «как будто» [355, с. 325].

Всё сказанное о эмпатии позволяет её рассматривать как значимое качество личности учителя.

Очевидно, что основная ценность эмоций и чувств для нас заключается в том, что мы их переживаем (Л.М. Аболин, К.Э. Изард, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Семиченко и др.). Термин «переживание» в психологии имеет неоднозначное значение. Под переживанием в широком плане понимают

наличие стремлений, желаний, хотений, отражающих в сознании человека процесс выбора им целей и мотивов деятельности. Переживанием также называют особую форму активности, возникающую при крушении прежних идеалов и ценностей, блокировании возможностей к достижению ведущих мотивов жизни, когда у человека идёт процесс преобразования его психического мира, переосмысление своей жизни в целом. Однако наиболее часто переживание понимают как любое испытываемое человеком эмоционально окрашенное состояние, осознаваемое им как явление его собственной жизни.

Сами по себе переживания, хотения, желания, отмечает А.Н. Леонтьев, «не являются мотивами потому, что они не способны породить направленную деятельность, и, следовательно, главный психологический вопрос состоит в том, чтобы понять, в чём состоит предмет данного хотения, желания или страсти» [228, с. 196].

Переживания, по Рубинштейну, представляют собой специфическую сторону сознания, в которых отображается лично-значимое из всего познаваемого в объективной реальности и в самом себе. Понять переживание как лично-мотивационный план сознания возможно лишь на основе изучения реальных отношений личности в деятельности, поведении, общении. «Наши собственные переживания как бы непосредственно они не переживались, познаются и осознаются лишь опосредованно, через их отношение к объекту» [367, с. 149].

Ф.Е. Василюк [82] рассматривает переживание как особую деятельность по переделыванию человеком себя в мире и мира в себе в сложных жизненных ситуациях и считает продуктом работы переживания «нечто внутреннее и субъективное, в том числе – новое ценностное сознание». По его мнению, переживание осуществляется за счет ценностно-мотивационных перестроек. В совокупности с рефлексией переживания опосредуют некую жизненно необходимую душевную работу.

Завершая обсуждение отдельных аспектов эмоций и их роли в сознании, следует подчеркнуть, что всякое новое знание становится устойчивым содержанием сознания только в том случае, если оно соединяется с соответствующим отношением и будет пережито его личностное значение. В ходе развития личности, сознания и познавательной его способности расширяется, обогащается новым содержанием и сфера переживаний.

Этот общий подход к рассмотрению природы и сущности переживания как внутреннего образующего сознания распространяется также и на понимание роли переживания в структуре профессионального сознания будущего учителя. Л.Ф. Вязникова подчеркивает, что «специфику процесса переосмысления профессиональных и личностных ценностей определяют именно переживания» [96, с.212]. Переживания опосредствуются реальным бытием личности студента. Они возникают как результат конкретной учебно–профессиональной деятельности в ходе постоянного соотношения субъектом своих ценностей, стремлений, установок с требованиями и нормами общества к личности педагога и того непосредственного социального окружения, в котором данная личность находится. Их динамичность проявляется, прежде всего, в расширении, углублении содержательной и функциональной сфер в процессе становления и развития субъекта деятельности, по мере накопления его эмоционального опыта.

Как показывают результаты исследования, значимым компонентом аффективной составляющей профессионально-педагогического сознания является профессиональный интерес (Г.Д. Бабушкин, В.А. Слостенин и др.). Интерес – переживаемая положительная эмоция, мотивирует обучение, развитие навыков и умений, интеллект и творческие стремления будущего учителя. Являясь связующим звеном субъекта с выбранной деятельностью, он влияет на её результаты, которые, в свою очередь, оказывают влияние на его развитие. Содержательность и глуби-

на профессионального интереса – основной показатель профессиональной адаптации специалиста.

Г.Д. Бабушкин [37] рассматривает профессиональный интерес как своеобразную установку, представляющую собой целостное состояние личности учителя, направленное на определённую профессиональную деятельность; профессиональный интерес предстает как психическая готовность субъекта к выполнению конкретной профессиональной деятельности. Поддерживая в целом справедливость этих утверждений, дополним, что профессиональный интерес как компонент профессионально-педагогического сознания способствует постепенному и безболезненному (адаптивному) включению будущего учителя в самостоятельную профессиональную деятельность.

Развитие профессионального интереса осуществляется поэтапно, усложняясь от курса к курсу, от простого любопытства к осознанию социальной значимости выбранной профессии. Рост профессионального интереса осуществляется одновременно с развитием профессионально-педагогического сознания. Содержанием этого взаимодействия выступает профессиональная адаптация, представляющая собой процесс вхождения в профессию и гармонизацию взаимодействий его с профессиональной средой. Особенно ярко эту взаимосвязь в развитии интереса и профессионального сознания будущего учителя можно наблюдать в процессе педагогической практики в школе. Если студент проявляет интерес к профессии то, он стремится свои знания, умения и навыки как можно эффективнее реализовать в своей работе. Выпускники вуза, пришедшие в школу без интереса к своей профессии, превращаются, как правило, в урокодателя. Для такого учителя личность ребёнка на втором плане. Он не способен понять внутренний мир ученика, не может встать на его точку зрения, разделить его интересы и заботы. По всей видимости, такой учитель будет придерживаться авторитарного стиля общения.

Сформированность профессионального интереса влияет на развитие рефлексивной функции сознания субъекта деятельности. Постепенно на основе представлений о себе в отдельных педагогических ситуациях у будущего учителя складывается более или менее устойчивая Я-концепция.

Результаты нашего исследования аффективной составляющей профессионального сознания учителя дали содержательный материал о самоотношении, или о эмоционально-ценностном отношении личности к себе и о его роли в становлении и развитии профессионального сознания [112].

Эмоционально-ценностное отношение к себе включает ряд взаимосвязанных компонентов. *Во-первых*, отношение к себе или самоуважение. Можно сказать, что отношение личности к себе есть наиболее интегральный личностный смысл, то есть осмысление самого себя в аспекте собственных значимых деятельностей. *Во-вторых*, положительное отношение к себе имеет столь важное значение для поддержания психического комфорта и для здоровья личности, что отнюдь не удивительны случаи, когда человек избегает актуального осознания негативного отношения к себе, или не хочет высказать его перед другими людьми. *В-третьих*, эмоционально-ценностное отношение к себе, будучи компонентом самосознания и образа «Я», связано с процессом познания другого человека и взаимоотношений с ним. [415].

В качестве важнейшего фактора формирующего эмоционально-ценностное отношение личности к себе на вузовском этапе подготовки учителя следует указать, прежде всего, учебно-профессиональную деятельность и, в частности, педагогическую практику в школе. В процессе профессионально-практической деятельности фиксируются постоянные изменения в сознании студента, выявляются еще не раскрытые внутренние потенции, реализуются неактуализированные интеллектуальные, эмоциональные, характерологические возможности, возникшие в результате накопления профессионального опыта.

Практическая деятельность в различных видах выступает критерием правильности сложившихся о себе представлений, понятий, а также эмоционально-ценностного отношения к себе, которое формируется и развивается наряду с совершенствованием самопознания.

Профессиональное самоотношение учителя, подчеркивает А.И. Смоляр, – это своеобразная профессиональная неуспокоенность и одновременно чувство гордости за принадлежность к профессии – это уважение к себе и к своему труду, понимание его личностной и социальной значимости. Позитивное самоотношение учителя – это гармония «аутосимпатии» и «самоотношения», это принятие себя как уникальной индивидуальности, обладающей достоинствами и слабостями. Самоотношение – это мощный стимул профессионального и личностного саморазвития и самосовершенствования [406, с. 212].

Результатом интегрированной работы в сфере самопознания и эмоционального отношения к себе является самооценка (Л.В. Бороздина, А.В. Захарова, И.И. Чеснокова и др.).

По мнению Л.В. Бороздиной [64], самооценка – это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, оценкой имеющего потенциала с точки зрения определенной системы ценностей. Вследствие такого подхода она разводит понятия образ «Я», самооценка и отношение к себе. Л.В. Бороздина также отмечает несовпадение уровня самооценки и самоотношения на этапе первой зрелости (20–35 лет). Однако, несмотря на то, что они составляют разные элементы сознания, различать их можно только в абстракции, в анализе. Таким образом, можно утверждать, что самооценка является важным звеном эмоциональной сферы, а аффективная сфера профессионально-педагогического сознания содержит профессиональную самооценку. Профессиональная самооценка представляет собой, с одной стороны, интегративный компонент профессионального сознания и самосознания личности, вклю-

чающий понимание, осознание и оценку деятельности и себя как субъекта профессиональной деятельности и общения, с другой стороны, выступает как психологический механизм, детерминирующий процесс развития профессионального сознания и становления личности.

Таким образом, аффективная составляющая профессионального сознания предстаёт как сложное образование, характеризующееся многочисленными связями с личностными особенностями субъекта. Содержательными компонентами аффективной сферы профессионального сознания учителя являются профессиональный интерес, профессиональное самоотношение, профессиональная самооценка, эмоциональная устойчивость и эмпатия как профессионально значимые качества личности. Эмоциональные процессы, влияя на деятельность и участвуя в формировании функциональных состояний, неразрывно связаны с волевыми процессами и состояниями.

При рассмотрении *поведенческой составляющей* профессионально-педагогического сознания мы опирались на работы Е.А. Климова, С.Л. Рубинштейна, В.А. Иванникова, И.И. Чесноковой, Л.М. Митиной, Н.А. Вагаповой, А.П. Корнилова и др.

Сущность поведенческой (конативной) составляющей профессионально-педагогического сознания проявляется в процессе регуляции деятельности и поведения субъекта в соответствии с сознательно поставленными целями, педагогическими нормами. Она определяет возможность саморегуляции поведения, способность принимать самостоятельные решения, управлять и контролировать как своё поведение, так и поведение учащихся, то есть «курирует» результативность профессиональной обученности студента. Продуктивное решение профессионально-педагогических задач способствует появлению у будущего учителя новых целей, оценок, мотивов, установок, смыслов педагогической деятельности.

Согласно Е.А. Климову [181], система регуляторов человеческого поведения своеобразна, представляет собой слож-

нейшую психологическую структуру, которая стихийным образом не формируется в нужном нам направлении. Первоосновой формирования всей профессиональной компетентности, прежде всего, выступают конкретно-предметные и психолого-педагогические знания. Специалист в своём труде опирается на обширные знания специальных, социальных, психолого-педагогических и других аспектов как теоретического, так и эмпирического характера обучения (слушание лекций, работа на семинарских и практических занятиях) и в процессе самостоятельной работы ума студента.

Становится очевидным, что совокупность общетеоретических и профессиональных знаний и умений, профессионально важных качеств личности, способностей, необходимый уровень волевой подготовки – всё это составляет основу поведенческой составляющей профессионального сознания учителя. Поведенческая сфера профессионального сознания определяет возможности регуляции и саморегуляции, способность принимать самостоятельные решения, управлять своим поведением, контролировать его, отвечать за свои поступки. В ней отражаются представления и переживания субъектов относительно того, способны ли они решать личные и профессионально-педагогические задачи, справятся ли с трудностями, сумеют ли достичь своих целей, что выражается в уверенности или неуверенности в себе.

Большую роль в регуляции поведения играет не только профессиональные знания и навыки, но и соответствующие переживаемые настроения в связи с этими знаниями. Но, направляя и регулируя деятельность, «эмоции не должны превращаться в основной регулятор нашей деятельности» [366, с. 586]. Все упомянутые выше явления составляют у конкретного субъекта относительно устойчивую сложную «конструкцию», в результате чего он становится способным к активной и самобытной, творческой деятельности.

Регулирование поведения будущего учителя предполагает внесение в него изменений, приводящих к уменьшению несоответствия между: а) фактически складывающимся и б) требуемым его ходом (результатом). Чем большую роль в этих изменениях играют указания преподавателей, методистов, направленных на обучающихся извне, тем меньше здесь саморегуляции.

Более или менее целесообразные изменения могут привноситься в поведение и бессознательно, и сознательно. Бессознательная регуляция возможна, когда обстановка однотипно, шаблонно повторяется много раз. Сознательная регуляция «включена», когда обстановка, среда, в которой разыгрывается поведение, сложна, изменчива, «полна неожиданностей» (например, поведение студентов на практике). Отсюда следует, что реализация сознательной регуляции всегда требует от личности преодоления определенного сопротивления со стороны всего, что мешает осуществлению цели, а потому требует усилий воли индивида.

Воля, входя в состав когнитивной сферы (профессиональных знаний и умений), аффективной и способствуя их реализации, в то же время выступает и самостоятельным элементом профессионально-педагогического сознания, представляя его волевую сферу. С.Л. Рубинштейн писал: «Различая волевые процессы, мы не противопоставляем их интеллектуальным и эмоциональным; мы не устанавливаем никакой взаимоисключающей противоположности между интеллектом, чувством и волей. ... Изучая волевые процессы, мы изучаем волевые компоненты психических процессов. Вместе с тем волевой процесс еще более непосредственно и органично, чем процессы эмоциональный и интеллектуальный, включен в действие и непрерывно связан с ним» [366, с. 587–588]. И далее – «Зачатки воли заключены уже в потребностях как исходных побуждениях человека к действию» [Там же, с. 588].

В психологии воля определяется как способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние или внутренние препятствия, то есть свои непосредственные желания и стремления [340].

Согласно общепринятому мнению, энергия и источник волевых действий всегда, так или иначе, связаны с актуальными потребностями человека. Опираясь на них, человек придаёт сознательный смысл своим произвольным поступкам. В этом плане волевые действия не менее детерминированы, чем любые другие, только они связаны с сознанием, направленной работой мышления и преодолением трудностей.

При волевой регуляции поведения, порожденной актуальными потребностями, между этими потребностями и сознанием человека складываются особые отношения. С.Л. Рубинштейн охарактеризовал их как пассивно-активные: в пассивном состоянии «выражается зависимость человека от того, в чём он испытывает нужду, и активное, поскольку оно (состояние – Г.Н.) включает стремление к удовлетворению и тому, что может её удовлетворить. В этой активной стороне пассивно-активного состояния потребности и заключены первые зародыши *воли*, неразрывно связанные с сенсорной и аффективной чувствительностью, в которой первично отражается потребность <...>. Лишь тогда, когда осознан предмет, на который направляется влечение, и объективное выражение потребности становится осознанным и предметным желанием, человек начинает понимать, чего он хочет, и может на новой осознанной основе организовать свое действие. Существенной предпосылкой возникновения волевого действия является, таким образом, переход к предметным формам сознания. Осознанная связь между потребностями и предметами, которые их удовлетворяют, устанавливается в практическом действенном опыте удовлетворения этих потребностей» [366, с. 588].

На наш взгляд, В.А. Иванниковым [160] сформулирована интересная и обоснованная концепция психологии воли и её механизмов, согласно которой волевая регуляция не нужна там, где имеется актуально переживаемая потребность, обеспечивающая побуждение к действию, где действие для человека имеет положительный смысл.

По мнению автора, необходимость «подключения» воли появляется тогда, когда, во-первых, принятое по социальной необходимости или по собственной ценностной установке действие не связано с актуально переживаемой потребностью и тем самым не имеет достаточного побуждения; во-вторых, осуществление действия сталкивается с факторами, снижающими или делающими невозможным и создание и поддержание необходимого побуждения к нему; в-третьих, необходимость воздержаться от действия, связанного с актуально переживаемой, но социально не одобряемой в данной ситуации потребностью. В контексте нашего исследования данные положения можно истолковать таким образом: если у субъекта деятельности профессиональное сознание достигло высокого уровня развития, то есть индивид имеет устойчивую профессиональную позицию, сформированные чувства долга и ответственности, то данные структурные элементы сознания могут без «подключения» воли выступать и в качестве мотивов действий личности, и в качестве регуляторов её поведения. Волевая регуляция необходима будет в том случае, когда вышеназванные элементы профессионально-педагогического сознания недостаточно устойчивы или еще не сформированы. В этом случае субъекту нужны определенные волевые усилия не только для достижения поставленной им цели или в ситуации морального выбора, но и при соблюдении отдельных этических норм и правил поведения. Таким механизмом выступает «изменение или создание дополнительного смысла действия, когда действие выполняется уже не только ради мотива, по которому действие было принято к осуществле-

нию, но и ради личностных ценностей человека или других мотивов, привлеченных к заданному действию» [160, с. 86].

Для изменения смысла субъект может использовать различные способы: переоценку значимости мотива или предмета потребности, изменение роли и позиции субъекта, предвидение и переживание последствий и актуализации через это новых мотивов, соединение заданного действия с новыми мотивами, то есть подключение к действию дополнительных мотивов, включение действия в более широкое поведение, связывание действия с самооценкой, самоодобрением и самопоричанием и т.д.

Таким образом, волевою регуляцию можно рассматривать как одну из форм произвольной регуляции побуждения к действию, необходимость осуществления которого принята субъектом сознательно, а средством изменения побуждения является намеренное изменение смысла заданного действия. Волевая регуляция предполагает превращение заданного действия в личное, соединение требуемого поведения с профессиональными мотивами и ценностями.

Интегральной характеристикой, объединяющей особенности развития волевой и эмоциональной сфер профессионального сознания выступает чувство ответственности личности будущего учителя, характеризующее способность понимать соответствие результатов действий поставленным целям с точки зрения норм и правил и предполагающее напряжение воли субъекта для регуляции действий или отказа от всего того, что может помешать его осуществлению.

На степень проявления ответственности оказывает влияние ориентация в поведении на внешний или внутренний контроль (экстернальный или интернальный тип локализации). Воля, рассматриваемая как сознательная организация и саморегуляция активности, направленная на преодоление внутренних препятствий, – это прежде всего власть над собой, над своими чувствами, действиями, которая невозможна без самоконтроля.

Уровень развития волевых свойств предопределяет возможности саморегуляции личности (Н.А. Вагапова, А.Р. Петрулите, И.И. Чеснокова и др.). Психологическим содержанием саморегуляции является сознательное управление и регулирование собственных действий, поступков и деятельности в целом, основанное на результатах самопознания, самоотношения и направленное на достижение ближайших и перспективных целей поведения. Личностный смысл профессиональной деятельности требует от учителя достаточной степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами. Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности учителя, как инициативность, самостоятельность, ответственность и др. Характеристики регуляторной системы человека существенно зависят от общего уровня его интеллектуального, волевого, эмоционального и нравственного развития. Важным универсальным механизмом процесса саморегуляции является *рефлексия*. Она фиксирует процесс деятельности, отчуждает и объективизирует его и делает возможным осознанное воздействие на этот процесс. С.Л. Рубинштейн писал: «Воля в собственном смысле возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений, может так или иначе *отнестись* к ним. Для этого индивид должен уметь подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя <...> как субъекта, <...> который <...> возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними» [366, с. 591].

Мы полагаем, что саморегулирование, являясь необходимой составной частью поведенческого компонента профессионального сознания, характеризуется, прежде всего, степенью включённости в него воли, этого своеобразного «энергетического двигателя». Уровень развития волевых качеств определяет силу внутреннего источника активности субъекта, направленной

на те или иные цели, в том числе на оценку окружающей действительности и на выработку собственной, автономной системы ценностей. Можно сказать, что наиболее сложные формы саморегуляции возникают как завершающий этап самосознающей себя личности.

Функцией волевой регуляции является повышение эффективности соответствующей деятельности, а волевое действие предстаёт как сознательное, целенаправленное действие человека по преодолению внешних и внутренних препятствий с помощью волевых усилий.

В функционировании поведенческой составляющей профессионального сознания особая роль принадлежит профессиональной самооценке, её регулятивной функции. Эффективность реализации этой функции в значительной степени определяет процесс и результат труда.

Высота самооценки влияет на уровень целей и широту профессиональных планов. Завышенная самооценка провоцирует постановку целей выше реальных возможностей, снижение субъективной вероятности неуспеха, минимизацию усилий для достижения цели, расхолаживающее действие успехов и сильное эмоциональное переживание неудач. Следствие заниженной самооценки – пассивность, боязнь ответственности, склонность к постановке слишком легких задач, занижение субъективной вероятности успеха. Результатом неадекватной самооценки обычно является неполная реализация возможностей человека в профессиональной деятельности, в отдельных случаях – отказ от нее.

В итоге можно констатировать, что профессиональная самооценка является одним из важнейших механизмов саморегуляции профессиональной деятельности учителя и механизмом развития его профессионального сознания. В процессе самооценивания осознаваемые субъектом собственные личностные качества проецируются на внутренний эталон [382], сопоставля-

ются с ценностными шкалами личности [415]. Принятые личностью ценности составляют ядро самооценки, определяя специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования личности [144].

В систему саморегуляции наряду с самооценкой входят такие психические компоненты личности, как ценности, цели, идеалы (мотивы), эмоции, образ «Я», самоконтроль. Они выступают совокупно в виде определённой функциональной структуры, каждая из составляющих которой не имеет статуса регулятора поведения и деятельности в широком личностном смысле этого слова. Каждый из указанных компонентов вносит лишь определённый функциональный вклад в целостный процесс саморегуляции личности. Мотивация отражает внешний (поведенческий) аспект саморегуляции в образовательном пространстве, эмоциональные состояния отражают внутреннюю, связанную с переживаниями, сторону самоуправления поведением в процессе профессиональной деятельности [496].

Таким образом, рассмотренные нами образующие содержания поведенческой сферы профессионально-педагогического сознания указывают, с одной стороны, на сложный характер взаимосвязи между ними, с другой – на взаимосвязь с охарактеризованными выше компонентами когнитивной и аффективной сфер сознания. Для эффективного развития поведенческой составляющей необходим оптимальный уровень развития таких психологических механизмов, как профессиональная самооценка и профессиональная рефлексия.

2.2. Теоретическая модель профессионально-педагогического сознания личности

Выделенные структурные элементы когнитивной, аффективной и поведенческой сфер профессионально-педагогического сознания в реальном жизненном пространстве теснейшим образом переплетены, взаимодополняют друг друга и специфически преломляются в функциях профессионального сознания

учителя: когнитивной, прогностической, отражательной, порождающей, регулятивной, рефлексивной, коммуникативной. Каждый из элементов профессионального сознания может выступать в роли мотива, побуждающего субъекта к совершению того или иного поступка, оценке действий, а также регулятора поведения личности. Базовую основу профессионально-педагогического сознания составляют ценности и ценностные ориентации личности. Они образуют фундамент содержательной стороны профессионального сознания субъекта и выражают внутреннюю основу его отношений к действительности. В них отражается активность субъекта. Ценностные ориентации, являясь компонентом структуры профессионально-педагогического сознания, выполняют регулирующую и направляющую функции, стимулирующие поведение человека и его деятельность.

Кроме того, мы выделяем так называемые «сквозные» структурные элементы (способности, потребности, качества личности), представленные во всех сферах профессионально-педагогического сознания, которые наряду с волей обеспечивают функционирование этой сложной системы.

Учёт указанных оснований даёт возможность обосновать модель профессионально-педагогического сознания, в которой отражены основные характеристики, свойства и функции данного феномена (см. рис. 1).

Теоретическая модель профессионального сознания базируется на личностно-деятельностном подходе (профессиональное сознание – это сознание деятельностное; содержание, структура, механизмы сознания возникают, существуют и реализуются в деятельности) и системном (структурно-функциональном варианте: все компоненты сознания выступают не изолированно, а объединены в систему; система строится из психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором цель – результат). В данной модели структура профессионально-педагогического сознания включает в себя ядерную часть – профессиональный образ «Я» и две подструктуры: под-

структуру характеристик и свойств (устойчивых особенностей) профессионального сознания, образующих его содержание, и подструктуру функций, в которых проявляются его свойства.

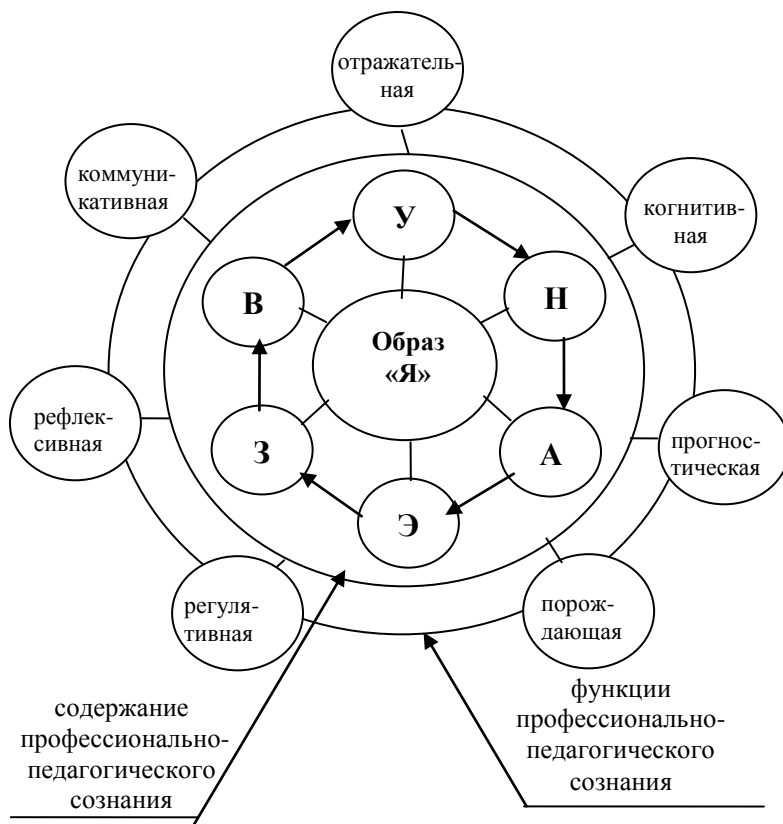


Рис.1. Структурно-функциональная модель профессионально-педагогического сознания личности

Примечание: образ Я – ядро профессионально-педагогического сознания (ценности и ценностные ориентации); содержание: профессиональные знания, профессиональные качества, способности, потребности, мотивы; У – установки, Н – направленность, А – активность, Э – эмоциональность, З – знаковость, В – волевые свойства.

Образ собственного «Я» – это обобщённое представление индивида о самом себе как о специалисте, сложившееся на ос-

нове психолого-педагогических знаний, результатов собственной деятельности и сопоставления её с деятельностью других. Составляющими компонентами образа «Я» являются *когнитивный*, связанный с осознанием цели профессиональной деятельности и себя, как специалиста; *эмоциональный*, отражающий чувственное отношение к объекту деятельности, и *праксический* (действенный), связанный с ощущением профессиональной умелости. Аффективная оценка этого представления может быть различной интенсивности, связанная с принятием себя или осуждением. Важным компонентом «Я-образа» являются ценности и ценностные ориентации как базовые структурные элементы. Образ индивидуального педагогического сознания может совпадать или не совпадать с выработанными в обществе или профессиональной группе представлениями о целях, содержании, субъекте и объекте педагогической деятельности, обо всём том, что обеспечивает педагогическую компетентность и целесообразность деятельности педагога.

Содержание первой подструктуры наряду с ядерной частью включает в себя профессиональные знания и умения, профессиональные качества личности, способности, потребности, мотивы, выполняющие все вместе и каждый в отдельности роль побудителей действий и поступков человека.

С образом «Я» тесно связан такой компонент профессионального сознания, как *установка*, понимаемая нами как внутренняя настроенность субъекта на осуществление педагогической деятельности или торможение собственной активности. Установка определяет устойчивый последовательный, целенаправленный характер протекания педагогической деятельности, выступает как механизм её стабилизации, позволяющий сохранить её направленность в непрерывно изменяющихся ситуациях.

С установкой тесно соприкасается такое свойство личности, как *профессиональная направленность*, понимаемая нами как совокупность потребностей, доминирующих мотивов, целей, побуждающих человека заниматься профессиональной дея-

тельностью. У студента профессиональная направленность проявляется в его отношении к будущей деятельности. Она обусловлена, прежде всего, спецификой будущей специальности, реальным социальным взаимодействием и тем, как развивалось это психическое свойство у будущего учителя в вузе. Ведущими компонентами целостной структурной характеристики профессиональной направленности являются мотивационный и ценностно-потребностный компоненты. Это связано, прежде всего, со спецификой содержания профессиональной направленности.

Направленность проявляется в *профессиональной активности*. Профессиональная активность, выраженная в категориях субъективного значения педагогической деятельности, профессиональных притязаний, готовности к энергетическим затратам, стремления к творчеству, характеризует действенность сознания, *значимость* или личностный смысл, такое отношение к профессиональной деятельности, в котором субъект выступает как инициативный носитель и проводник профессиональных норм, гуманистических принципов и идеалов.

Кроме того, в содержании сознания выделяются *эмоциональность*, эмоциональный настрой на профессиональную деятельность, выражением которого является чувство профессионального успеха и жизненного удовлетворения; *знаковость* – система вербальных и невербальных символов, посредством которых осуществляется коммуникация людей, происходит передача жизненного и профессионального опыта, выражается отношение учителя к действиям и поступкам окружающих; *волевые свойства* – способность учителя мобилизовать себя на достижение поставленной цели, преодолевая возможные внутренние препятствия; *рефлексивность* – способность субъекта к построению, планированию и управлению собственными психическими процессами, свойствами, состояниями и поведением в целом, итогом которого является обоснование им своей профессиональной педагогической позиции.

Все выделенные свойства не только взаимосвязаны, но и способны последовательно взаимообуславливать друг друга. Мы полагаем, что исходным компонентом в данной модели является ядерная часть, задающая все другие компоненты содержания профессионально-педагогического сознания. На ее основе формируется направленность на выбранную профессию, в которой выражаются содержательные и динамические характеристики. Содержательная характеристика – это, прежде всего, *полнота* (круг мотивов предпочтения профессии) и *уровень* направленности (основной показатель уровня – содержательность и глубина профессионального интереса с учетом его положения в системе мотивов, определяющих профессиональную направленность), динамическая характеристика – это интенсивность, длительность и устойчивость.

Направленность как совокупность доминирующих мотивов порождается значимостью, последняя же, в свою очередь, порождается рефлексивностью, поскольку только сопровождаясь глубоким анализом, осмыслением того или иного действия, деятельность, отношение субъекта приобретают для него определенную значимость или личностный смысл. Направленность связана также с профессиональной активностью, являясь в сущности своей вектором активности, посредством которой происходит реализация субъектом своих жизненных принципов, профессиональных норм и идеалов.

Активность способна вызвать эмоциональность, поскольку любое действие субъекта сопровождается, как правило, эмоциональными переживаниями, субъективным отражением состояния индивида.

Очевидна связь эмоциональности и знаковости. То или иное профессиональное понятие, выраженное словом (знаком), закрепляется в сознании значительно быстрее, становится более устойчивым, если не только осмыслится, но и прочувствуется человеком.

Знаковость же в определенной степени связана с установками, поскольку готовность субъекта совершить тот или иной поступок проговаривается им, то есть обретает словесную оболочку, выражается в языковой форме.

Установки, в свою очередь, связаны с волей, так как готовность совершать профессиональные действия и поступки требует от субъекта мобилизации волевых усилий, без участия которых невозможна также реализация личностью профессиональных целей. К волевым усилиям нередко прибегает субъект для того, чтобы проанализировать свои действия, подвергая их как общей, так и профессиональной оценке, то есть волевые свойства взаимодействуют с рефлексивностью.

Таким образом, рассмотрев свойства содержательной стороны профессионально-педагогического сознания, можно заключить, что все они, базируясь на основе ядерной части, тесно переплетаются друг с другом, порождая одно другое и воздействуя одно на другое, но при этом любое из названных свойств, возникнув, не теряет свои характеристики, не редуцируется и не «переливается» в другое свойство. Оно лишь задает параметры в виде импульса новому свойству и в определенной мере воплощается в него, сохраняя, однако, свои основные черты.

Свойства профессионально-педагогического сознания реализуются посредством ряда функций. Под *функцией* мы понимаем целесообразное выполнение определенной задачи. Выделенные и обозначенные на рис. 1 функции: отражательная, когнитивная, рефлексивная, порождающая, регулятивно-оценочная, коммуникативная, прогностическая представляют функциональную подструктуру профессионально-педагогического сознания. Благодаря *отражательной* функции возникают психические образы педагогической реальности, образ «Я» – профессиональное. *Когнитивная* функция обеспечивает приобретение и усвоение профессиональных знаний, педагогических фактов, явлений, законов и принципов; отвечает на вопросы: при каких условиях и почему протекают процессы воспитания,

образования и развития. Степень её продуктивности зависит от уровня развития познавательной сферы личности. *Рефлексивная* функция исследуемого сознания даёт возможность учителю осознавать цели и мотивы профессиональной деятельности, собственный стиль общения и деятельности, анализировать педагогические ситуации, вносить коррективы и искать причины затруднений. *Порождающая* функция профессионального сознания способствует порождению новых идей, решений, отклоняясь от традиционных схем мышления, помогает выйти за пределы стереотипного решения проблемы. Названная функция ориентирует учителя на профессиональное, творческое саморазвитие. *Регулятивно-оценочная* функция заключается в выделении и использовании только той информации, которая обеспечивает управление профессионально-педагогической деятельностью, причем с максимальной быстротой, точностью и надежностью, характерными для данного уровня становления личности. *Коммуникативная* функция профессионального сознания дает возможность установить связи, в ходе которых происходит обмен информацией между учителем и детьми, обмен интеллектуальным и эмоциональным содержанием с целью понимания и принятия ребенка, передача учащимся знаний. *Прогностическая* функция обеспечивает развитие педагогической деятельности и себя в ней, овладение специфическими для конкретной деятельности действиями. Все функции взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Таким образом, профессионально-педагогическое сознание предстаёт как интегративное личностное образование в единстве статических и динамических характеристик, являющееся составной частью индивидуального сознания личности учителя, определяющее успешность его профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Благодаря профессиональному сознанию учитель отражает мир профессионально-педагогических ценностей, оценивает происходящее с позиций гуманизации педагогических процессов, познаёт, осмысливает,

прогнозирует своё поведение, деятельность и отношения с другими субъектами.

Выводы

1. Профессиональное педагогическое сознание предстает как динамически сложное образование, включающее в себя когнитивную, аффективную и поведенческую сферы. Все составляющие взаимосвязаны. В то же время они относительно самостоятельны. Элементы всех трех сфер аккумулируются в ценностях и ценностных ориентациях, которые выполняют важную роль в организации этого сложного системного образования. В ценностях воедино соединяются личное и общественное, выстраиваются предпочтения, которые проявляются в поведении и деятельности учителя.

2. Когнитивная сфера профессионального сознания учителя представляет собой процесс отражения профессионально-педагогической реальности, педагогической деятельности, познания и осознания себя в профессии. Когнитивная составляющая включает в себя определенный уровень профессионального развития познавательной сферы личности: профессиональное восприятие, память, профессиональное мышление, воображение, внимание, что составляет интеллектуально-познавательные слагаемые профессиональной готовности специалиста.

Содержание профессиональной сферы сознания учителя включает степень осознания профессионально значимых качеств личности.

Установлено, что развитие когнитивной составляющей профессионального сознания сопровождается процессом самопознания, результатом которого является профессиональный образ «Я».

Содержание аффективной сферы профессионального сознания учителя включает: профессиональный интерес, профессиональное самоотношение, профессиональную самооценку, а также эмпатию и эмоциональную устойчивость как профессио-

нально значимые личностные качества учителя. Результатом «работы» эмоционально-ценностной составляющей профессионального сознания является переживание субъектом своих достижений как успешных или неуспешных, стремление к достижению целей той степени сложности, на которую будущий педагог считает себя способным.

Поведенческая (конативная) сфера профессионального сознания осуществляет регуляцию учителем своего поведения и деятельности в соответствии с целями и педагогическими нормами, определяет возможность саморегуляции поведения, способность принимать самостоятельные решения, управлять и контролировать как свое поведение, так и учащихся, то есть «курирует» результативность профессиональной обученности студента.

Реализация сознательной регуляции поведения и деятельности зависит от уровня *воли* субъекта. В работе обосновывается, что субъектная активность будущего учителя связана с такими личностными качествами, как сила воли, целеустремленность, энергичность, выдержка. Уровень волевых качеств предопределяет возможность сознательной саморегуляции личности. В регуляции профессиональной деятельности учителя и его поведении особая роль принадлежит профессиональной самооценке, которая выступает механизмом и компонентом психической деятельности. Наряду с самооценкой в системе саморегуляции участвуют такие психические компоненты личности, как экстернальный и интернальный тип локализации контроля, ценности, мотивы, уровень интеллектуального, эмоционального и нравственного развития. Важным психологическим механизмом процесса саморегуляции является профессиональная рефлексия.

Выделенные содержательные компоненты когнитивной, аффективной и поведенческой сфер профессионального педагогического сознания в реальном жизненном пространстве взаимосвязаны, взаимодействуют друг друга, образуя инте-

гральное личностное образование, и специфически преломляются в функциях: когнитивной, прогностической, отражательной, порождающей, регулятивной, рефлексивной, коммуникативной.

3. Структурно-функциональная модель профессионального сознания учителя представлена двумя подструктурами: подструктурой свойств и характеристик и подструктурой функций. Первая подструктура включает в себя ядерную часть (профессиональный образ «Я» и ценностные ориентации как базовые структурные элементы) и содержательную часть (профессиональные знания и умения, профессионально важные личностные качества, способности, потребности, мотивы), выполняющие все вместе и каждый в отдельности роль побудительных действий, поступков и поведения субъекта деятельности, а также такие характеристики, как активность, направленность, значимость (личностный смысл), знаковость, эмоциональность, установки и волевые свойства, рефлексивность. Свойства профессионально-педагогического сознания реализуются посредством функций: отражательной, когнитивной, прогностической, порождающей, регулятивно-оценочной, рефлексивной, коммуникативной. Пособием функций профессиональное сознание будущего учителя проявляется в деятельности, поведении и отношениях с другими субъектами.

4. Основными психологическими механизмами становления профессионального сознания будущего учителя выступают: педагогическая установка, профессиональная рефлексия, профессиональная самооценка, целеполагание и профессиональная адаптация.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

3.1. Факторы и условия, обеспечивающие развитие профессионально-педагогического сознания в образовательном пространстве вуза

Достижение высокого уровня профессионально-педагогического сознания обеспечивается рядом факторов и условий, от которых зависит продуктивность развития этого личностного образования. Именно совокупное влияние этих обстоятельств обуславливает определённое поведение и активность будущего учителя [105; 263 и др.].

Фактор представляет собой причину или движущую силу какого-то процесса, определяющую его характер. Различают объективные и субъективные факторы. Активным, производящим началом признаются объективные обстоятельства – социально-экономические условия, а следствием отражения этих воздействий – изменения в субъектах. Поскольку становление профессионального сознания учителя определяется как особенностями индивида, так и характером его социокультурной среды, все факторы, оказывающие влияние на его развитие, логично разделить на внешние и внутренние.

Анализ научной литературы и данные эмпирических исследований (Г.В. Акопов, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, Л.М. Митина, А.И. Смоляр и др.) свидетельствуют о том, что *внешними факторами* развития профессионально-педагогического сознания являются социокультурная среда как генерализованный фактор и такие частные факторы, как семья, общение (с родителями, педагогом, сверстниками), учебно-профессиональная деятельность.

Под социокультурной средой следует понимать сложную систему явлений, условий и отношений, которые окружают

личность и оказывают активное (непосредственное или косвенное, стихийное или сознательное) воздействие на её сознание и поведение. Л.С. Выготский подчёркивает, что среда есть «обстановка развития, то есть некий «фактор», непосредственно детерминирующий поведение личности. Она представляет собой именно условие осуществления деятельности человека и источник развития личности. Но это то условие, без которого, как и без индивидуальных свойств человека, невозможен сложный процесс строительства личности. Материалом для этого процесса служат те конкретные общественные отношения, которые заставляют индивид, появляясь на свет [228].

Глобальные изменения в социальной, экономической и культурной жизни России повлекли за собой трансформацию представлений о целях и функциях системы образования. Педагогическое образование, отвечая потребностям времён, изменяет традиционную систему подготовки учителя. На смену профессиографическому подходу, ориентирующемуся на разработку описательно-нормативной модели личности и профессиональной деятельности педагога приходит субъектный, личностно-ориентированный, деятельностный (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Л.М. Митина и др.). Необходимость перехода от традиционной системы обучения к личностно-развивающему образованию, обусловлена сменой философских, психолого-педагогических парадигм, изменениями в социальной системе и постепенным отказом от устаревшего технократического подхода к человеческой личности.

Профессиональная среда, соответственно организованный процесс обучения со своими знаниями, нормами, отношениями становятся внешними регуляторами по отношению к внутренним психическим регуляторам жизнедеятельности каждого студента. Возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности реализуется в процессе интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во

внутренние регуляторы жизни и деятельности студента. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнообразным уровням развития субъектной позиции будущего специалиста [395].

Микросреда, характер её функционирования, взаимодействия людей между собой определяют в основе своей интериоризацию и реализацию существующей в обществе морали. В сфере микросреды функционируют те механизмы, от которых зависит нравственная направленность личности. В качестве такой микросреды выступает, прежде всего, *семья*, которая оказывает большое формирующее влияние на развитие сознания личности. Данные различных психологических исследований подтверждают предположение о доминирующем влиянии семьи на формирование и развитие нравственного сознания детей. Так, Ю.М. Ковальчуком [25] установлен высокий коэффициент корреляций между уровнем нравственного сознания учащихся и уровнем педагогичности семейных условий ($r = 0,98$). Исследование Р.Д. Санжаевой [380] показало существование статистически значимой корреляционной связи между типами семьи и эмоциональными поведенческими расстройствами у детей.

Значимость семьи в формировании исследуемого нами феномена также достаточно высока. Так, в ходе опроса от 20 до 27,2% испытуемых в качестве идеала педагога указали на своих родственников, а на вопрос: «Кто повлиял на выбор педагогического университета после окончания школы?», – от 26,7 до 30,6% респондентов назвали педагогическую деятельность родственников.

А.А. Бодалёв считает, что развитие личности протекает в ситуациях взаимодействия и общения. «Если под деятельностью разуместь, – замечает А.А. Бодалев, – активность человека, направленную на достижение определённых, осознаваемых им целей с помощью усвоенных им в обществе способов и стимулиру-

руемую столь же определёнными мотивами, то деятельностью будет не только работа хирурга, живописца, но и взаимодействие людей друг с другом в форме общения» [55, с. 119–120].

Действительно, любая совместная деятельность невозможна без общения. Последнее не только способствует организации и развитию деятельности, но и её обогащению, поскольку в процессе общения возникают новые связи и отношения между людьми, которые оказывают определенное влияние на формирование различных форм общественного сознания, в том числе профессионального. Следовательно, общение можно рассматривать в качестве фактора развития профессионально-педагогического сознания личности, поскольку оно оказывает на развитие психики человека сильнейшее влияние.

Значимым видом общения для становления профессионального сознания будущего учителя выступает педагогическое общение, под которым мы понимаем форму учебного взаимодействия, сотрудничества преподавателя и студента. Специфика педагогического общения, прежде всего, проявляется в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного и профессионального развития, но и на организацию освоения профессиональных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется как бы тройной направленностью на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения.) Основными функциями педагогического общения выступают обучающая и фасилитативная (функция облегчения). Последняя функция столь важна, что К. Роджерс называет учителя прежде всего фасилитатором общения. Это означает, что учитель (преподаватель) помогает ученику (студенту) выразить себя, проявить свои положительные качества. Заинтересованность в успехе студента, благожелательная, поддерживающая атмосфера общения, облегчает это

общение, способствует самоактуализации и дальнейшему его развитию.

Особое место в ряду факторов, влияющих на развитие профессионально-педагогического сознания, принадлежит *профессиональной деятельности*. Возможность выразить себя в деятельности, в профессии – основная потребность личности как субъекта, отличающаяся от частных и конкретных мотивов. Е.И. Рогов подчёркивает, что роль профессиональной деятельности в становлении личности педагога заключается, прежде всего, в том, что «она преобразует проявление личностных особенностей в том или ином направлении, развивая одни личностные параметры, затормаживая другие и создавая, таким образом, неповторимый, отличный от исходного ансамбль качеств профессиональной личности» [352, с. 186–187].

Это связано с тем, что именно содержание профессиональной деятельности педагога предъявляет к нему ряд специфических требований, заставляющих развивать свои определённые личностные качества как профессионально значимые, необходимые и обязательные. Эти качества, в свою очередь, реализуясь в деятельности педагога и обеспечивая успешность педагогической деятельности, приобретают специфическую профессиональную окраску – они необходимы для исполнения функций педагога, а исполнение этих функций тренирует и развивает их.

Специфика проблем профессиональной подготовки в современном вузе определяется необходимостью освоения нового социально-экономического и профессионального опыта. Отношение к педагогической профессии существенно изменилось в общественном и индивидуальном сознании людей. Раньше идеальный образ учителя во многом был связан с примером конкретных людей и их профессиональной биографией, с определёнными профессиональными ценностями. Сейчас, очевидно, «идеальный образ профессионала» заменился на «идеальный

образ жизни» [218]. Неопределенность ценностных представлений о самой профессии учителя смещает акценты на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая выступает средством достижения этого образа жизни, а не только самореализации личности в обществе. Поэтому нередки случаи, когда поступившие в педвузы не связывают свое будущее со школой. В то же время школа испытывает острую потребность в профессиональных кадрах. Следовательно, профессиональное педагогическое образование должно быть в большей мере сориентировано на подготовку учителя, любящего детей, осознающего сущность педагогической профессии.

Главное в современном профессиональном образовании – курс на активное участие обучающихся в самом процессе образования. Развитие у студентов качеств субъектности – задача организации учебного процесса в вузе. Однако выбор вуза, факультета и специальности осуществляется до влияния учебного процесса в вузе на профессиональное сознание. Но если мы говорим о субъектности процесса профессионального становления, то мы должны искать, выявлять связи между особенностями профессионального выбора и процессом формирования профессионального сознания. Игнорирование такой связи, безусловно, ведёт к модели формирующего подхода без предпосылочной основы, который не только тактически не гуманная форма воздействия на человека, но и просто тупиковая линия развития общества [10].

Степень становления и развития профессионального сознания будущего учителя зависит от целого комплекса связанных между собой *внутренних факторов*, относящихся к разноуровневым свойствам индивидуальности: типа высшей нервной деятельности, самоотношения, самооценки тех или иных черт характера, которые определяют общую стратегию взаимодействий индивида с социальной средой. К числу внутренних факторов, влияющих на становление профессионального созна-

ния будущего учителя, как следует из анализа научной литературы, относятся: общий уровень интеллектуального и эмоционального развития личности учителя; мотивация, степень развития профессионального самосознания, представленного в профессиональном образе «Я».

Уровень интеллектуальных способностей в работах Л.С. Выготского [95] и А.Н. Леонтьева [228] выступает условием формирования различных понятий, категорий, значений, личностных смыслов – «категориальной сетки значений», являющейся средством совершения акта оценки. Результатом такой оценки является вывод о мере соответствия оцениваемого явления признаваемым критериям.

Наблюдения показывают, что педагоги, интеллектуально более развитые, способны глубже анализировать свои действия и поступки, прогнозировать их, определять свое поведение в различных ситуациях. Очевидно, что будущие учителя, обладающие таким интеллектуальным качеством, как интуиция, способны быстрее постичь особенности, характеризующие личность другого человека, путем мгновенного обобщения их в виде мысленного образа; при этом у познающего происходит быстрая мобилизация прошлого опыта на постижение сути какого-либо поступка, факта поведения или всей личности другого человека.

Однако известно, что человек оценивает действительность не только благодаря осознаным, рациональным критериям. Стандарты оценок находятся в прямой зависимости от достигнутого уровня как интеллектуального, так и эмоционального развития личности. Эмоциональное подкрепление, таким образом, является необходимым условием внутреннего принятия осознанных благодаря рациональной оценке социальных профессиональных норм и общепринятых принципов.

Основу личности будущего специалиста составляет потребностно-мотивационная сфера. Согласно А.Н. Леонтьеву, совокупность мотивов представляет собой иерархизированную

динамичную систему. Потребности, мотивы и цели в этой системе имеют относительно устойчивую соподчиненную связь (иерархию). Сейчас уже не вызывает сомнения отсутствие дилеммы в вопросе, чем обусловлена успеваемость учащихся: природными способностями или развитием учебной мотивации. Известно, что здесь существует сложная система взаимосвязей, и что при повышенном интересе личности к конкретной деятельности включается так называемый компенсаторный механизм, т.е. недостаток способностей может компенсироваться развитием мотивационной сферы, что, в свою очередь, предполагает высокие результаты. Конечно, из этого не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности, но фактор профессиональной мотивации выходит на первое место и играет ведущую роль в формировании «отличников» и «троечников». В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, потому, что этот мотив связан с конечными целями обучения. Положительное отношение к профессии в сочетании с компетентным представлением о ней детерминирует формирование и других, более частных мотивов [470].

Важнейшим интегратором, определяющим степень принятия субъектом профессиональных знаний, ценностей, выступает профессиональный образ «Я» студента. Образ «Я», являющийся сложной социально-психологической характеристикой личности, определяется целым комплексом как внутренних, так и внешних по отношению к субъекту факторов. Степень сформированности профессионального образа «Я» непосредственно задаёт направление развития личности.

В отличие от причины (фактора), непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, *условие* составляет ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются.

К.А. Абульханова-Славская [5] подчеркивает, что в ходе деятельности позиция субъекта постоянно изменяется. То, что

было существенно на одном этапе деятельности, уже не является значимым на другом. Именно поэтому надо говорить об условиях, которые в деятельности постоянно изменяются, обновляются.

Основываясь на анализе литературы и нашем личном опыте, в качестве внутренних психологических условий развития профессионального сознания мы выделяем ценностное отношение к педагогической деятельности и адекватную структуру личностных потребностей, а в качестве внешних – престиж и статус учителя в обществе и образовательную среду в вузе.

Под ценностным отношением к педагогической деятельности мы понимаем позитивное отношение к педагогической профессии, которое проявляется как в выборе вуза и педагогической профессии, так и в позитивном отношении, которое уже формируется и развивается в процессе учебно-профессиональной деятельности. На каждом этапе (курсе) вузовского обучения развитие ценностного отношения к педагогической профессии определяется сложным комплексом внутренних и внешних факторов. Внутренние психологические факторы (особенности самоотношения, самооценки, мотив достижения успеха или избегания неудач, волевые качества личности и т.д.) и факторы внешней среды (социокультурная среда) определяют особенности развития ценностных ориентаций, взаимодействуя между собой при осуществлении учебно-профессиональной деятельности.

Адекватная структура личностных потребностей предполагает учёт содержания действительных жизненных отношений субъекта, которые отражаются в структуре мотивации личности. Раскроем это положение подробнее. В качестве личностных потребностей выступают: потребность в самоутверждении; потребность в саморазвитии; потребность в самоопределении; потребность в смысле жизни и др. Развитое состояние потребности предполагает наличие конкретизирующих её потребностей, которые образуют единую целостную систему. Установле-

но, что чем выше потребность в самоутверждении в профессиональной деятельности, тем выше уровень развития профессионально-педагогической направленности личности. Высокий уровень развития потребности в профессиональном самоутверждении способствует формированию собственно предметной направленности, а высокий уровень профессионально-педагогической направленности способствует формированию стремления к самоутверждению посредством работы с детьми, реализации возможностей в передаче знаний, стремлению получить признание своих профессиональных качеств и результатов овладения избранной профессией [346]. Необходимая связь деятельности с мотивом, являющимся опредмеченной потребностью, позволяет предположить, что мотив отражает, с одной стороны, характеристики субъективного потребностного состояния индивида, с другой стороны – характеристики ситуации и деятельности по удовлетворению потребности. Это даёт основание думать, что становление и развитие профессионального сознания будущего учителя не может быть реализовано без учёта структуры личностных потребностей, которая должна соответствовать нормативным требованиям личности субъекта деятельности, как основного средства педагогического воздействия.

Отдавая должное индивидуальным склонностям, обусловленным врождёнными чертами, нельзя упускать из виду и тот факт, что в современном обществе удовлетворённость человека своей профессией зависит не только от самого процесса труда, но и от внешнего по отношению к нему момента. Практика свидетельствует, что на процесс становления профессионального сознания личности особое влияние имеют общественная оценка, престиж профессии, оказывающие огромное влияние на работающего или претендента [111].

Наблюдения показывают, что в некоторых случаях профессии могут совершенно не удовлетворять человека, не соот-

ветствовать его индивидуальным данным, но, тем не менее, для него останется притягателен её престиж.

Престиж профессии зависит от таких существенных сторон, как наличие творческих элементов труда и перспективы продвижения; уровень материальной оплаты труда, прогрессивной техники и другие стороны. Совокупность этих сторон профессии влияет на людей, начинающих свой жизненный путь.

На материале научных трудов различных российских вузов было установлено, что максимальная удовлетворенность избранной профессией наблюдается у студентов первого курса. В дальнейшем этот показатель неуклонно снижается, вплоть до пятого курса. По данным А.А. Реана [348], несмотря на то, что незадолго до окончания вуза удовлетворённость профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии остаётся положительным. Студенты-первокурсники, как правило, опираются на идеальное представление о будущей профессии, которое при первом столкновении с реальной действительностью, подвергается болезненным изменениям. Но здесь важно другое, на вопрос: «Что вам нравится в профессии?» студенты отвечают, что главной причиной является представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности. Что же касается реального учебного процесса, в частности, изучения специальных дисциплин, то здесь лишь незначительное число студентов-первокурсников (30%) ориентируется на творческие методы обучения, таким образом, с одной стороны, – высокая удовлетворённость профессией и намерение после окончания вуза заниматься творческой деятельностью, с другой – желание приобрести основы профессионального мастерства преимущественно в процессе репродуктивной учебной деятельности. В психологическом плане эти две позиции несовместимы, так как творческие стимулы могут формироваться только в соответствующей творческой среде, в том числе и учебной. Очевидно, что формирование реальных представлений о будущей профессии и

о способах овладения ею должно осуществляться, начиная с первого курса. Поэтому в современных условиях педагогического вуза необходима такая образовательная среда, которая бы создавала оптимальные возможности для раскрытия личности каждого студента в соответствии с природными задатками и творческим потенциалом к саморазвитию.

Таким образом, профессиональное сознание будущего учителя в условиях вуза динамично. Субъект отражает причинную связь своих действий и поступков в связи с изменением действительности. То, что существенно на одном этапе образования, уже не является столь значимым на другом. Именно поэтому необходимо учитывать условия, которые постоянно изменяются и обновляются.

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что под воздействием этой совокупности обстоятельств различные структурные компоненты сознания развиваются неравномерно. Это зависит, во-первых, от этапа профессионализации. На начальных этапах профессионального образования наибольшие изменения наблюдаются в личностной сфере будущего педагога, менее выражена профессиональная составляющая субъекта деятельности. Во-вторых, профессиональное сознание представляет собой сложноорганизованную динамическую систему, обусловленную учебно-профессиональной деятельностью, основной чертой которой является функциональная неравноценность отдельных входящих в неё составляющих (компонентов); одни компоненты выделяются как ведущие, регулирующие, другие – подчинённые на том или ином этапе образования. В-третьих, содержательные и динамические характеристики профессионального сознания зависят от характера взаимосвязи психологических механизмов со структурными компонентами профессионального сознания с учётом факторов жизнедеятельности.

3.2. Психологические механизмы развития профессионально-педагогического сознания

Анализ научной литературы указывает на необходимость более глубокого проникновения в природу психического и недостаточную разработку проблемы психологических механизмов, лежащих в основе становления и развития профессионально-педагогического сознания (Е.А. Бессонова, А.А. Бизяева, А.А. Воротникова, С.И. Вострокнутов, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, Е.В. Рогулина, В.И. Слободчиков и др.). По мнению Б.С. Братуся [67], предметом психологического исследования следует сделать не готовые, сложившиеся свойства личности, а механизмы их формирования, становления.

В психологической литературе понятие «механизм» встречается довольно часто, и чаще всего как синоним понятий «способ», «метод». Однако в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова [296, с. 300] понятие «механизм» рассматривается как внутреннее устройство машины, приводящее её в действие. Таким образом, механизм следует понимать скорее как движущую силу какого-либо процесса.

Освоив психологическое пространство, термин «механизм» используется очень широко в самых разнообразных областях. В психологии мышления обсуждаемый термин давно уже стал традиционным [58]. Так, В.Н. Пушкин и Д.Н. Завалишина [345] рассматривают вопрос о «механизмах оперативного мышления» или о «психологических механизмах процесса решения задач». Ещё яснее такая же тенденция выступает в работе А.В. Брушлинского. По его мнению, исторический подход к психике человека должен «определять конкретную трактовку самих «механизмов» мыслительной и вообще психической деятельности [74, с. 93].

Совершенно другое значение термин «механизм» получает у Б.М. Теплова [420]. Характеризуя требование объективного

метода в психологии, Б.М. Теплов утверждает, что для научного объяснения психических процессов необходимо изучать нервные механизмы процесса отражения.

Л.И. Анцыферова увязывает изучение психологических механизмов с исследованием динамики психической жизни. По мнению автора, психологические механизмы – это закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способности реализации ее психической жизни, в результате чего меняется режим ее функционирования. «Психологические механизмы выступают как способы преобразования, организации личности лишь потому, что они являются механизмами реальных или мысленных преобразований, взаимоотношений индивида с обществом, с миром в целом» [26, с. 8].

Достаточно интенсивно проблема психологических механизмов разрабатывается в русле исследований социальной психологии и психологии личности. Так, В.С. Мухина подчёркивает роль социальных детерминант в возникновении психического механизма целостного человека, который, по мнению автора, «представляет собой систему реакций и процессов, складывающихся и преобразующихся действий, состояний и структуры личности» [275, с. 83].

По мнению Р.Д. Санжаевой [380], психологический механизм – это субъективное описание или отражение на субъективном уровне тех объективных процессов или явлений, которые обеспечивают взаимодействие человека с окружающей средой. Из чего следует, что психологический механизм способен управлять различными энергетическими уровнями взаимодействия человека с окружающей средой.

Л.Н. Антилогова [25], исследовавшая психологические механизмы нравственного сознания личности, определяет механизм как закономерную связь факторов, условий, средств, продуктивно влияющих на развитие нравственного сознания личности.

Определённый интерес для нашего исследования представляет точка зрения В.С. Агеева, который, называя в качестве психологических механизмов восприятия идентификацию, эмпатию, децентрацию, подчеркивает, что, «во-первых, каждый механизм качественно специфичен, то есть привлекается для объяснения строго определённых характеристик или закономерностей социального восприятия. Во-вторых, он обладает неодинаковым потенциалом не только в качественном, но и в количественном отношении» [7, с. 53–67].

Анализ психологической литературы показывает, что, несмотря на разнообразие подходов к данному феномену и множеству его трактовок, под «механизмом» исследователи понимают подробное раскрытие существа явления. «Вскрыть механизм чего-либо, – подчеркивает Е.И. Бойко, – это значит проникнуть в его внутреннее устройство (строение), уяснить взаимосвязь и взаимозависимость частей или элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета (процесса), его необходимый закономерный ход и его неизбежное возникновение из тех или иных условий» [58, с. 448],

Таким образом, теоретический анализ показал, что психологический механизм представляет собой сложноорганизованное образование, имеющее всегда внутренний характер (в отличие от факторов). Являясь сложным психологическим образованием, механизм включает в себя различные по своей природе составляющие. Вопрос о том, какова их природа, вызывает на сегодняшний день достаточно много разных ответов. Механизм функционирует во взаимосвязи с другими механизмами, специфично проявляя себя на различных этапах становления и развития субъекта деятельности. При этом действие конкретного механизма зависит от реализации других, следовательно, можно говорить о «цепочке» включённых друг в друга взаимосвязанных механизмов. Все механизмы неоднородны, им присуща обобщённость и разная степень конкретизации. Некоторые из

них имеют статус всеобщего механизма, поскольку их действие просматривается практически во всех случаях поведения и деятельности индивида. Именно система механизмов, а не один единственный механизм, способна влиять на развитие сознания субъекта деятельности.

Особый интерес представляют работы С.Х. Асадуллиной [29], Е.А. Бессоновой [46], Н.М. Голубевой [102], Е.В. Джавахишвили [126], О.В. Калашниковой [172], Л.М. Митиной [263], Е.В. Рогулиной [354], С.Г. Косарецкого [200], М.А. Ларионовой [217], Т.Н. Морозовой [274], Т.И. Пономаренко [323], в которых поставлен вопрос о психологических механизмах, обеспечивающих развитие профессионального сознания учителя.

Так, Л.М. Митина под механизмом понимает «совокупность внутренних логических связей, процедур, определяющих возникновение изменений в поведении учителя как саморазвивающейся системы» [263, с. 113]. В качестве психологического механизма саморазвития, по мнению автора, выступает внутренняя активность личности учителя, активность по преобразованию своего внутреннего мира.

С.Г. Косарецкий [200] называет два психологических механизма, которые, по его мнению, влияют на развитие профессионального сознания будущего учителя. Это механизм рефлексии, понимаемый автором как способность к самоопределению, и механизм целеполагания – как способ связывания ценностей и средств в профессиональной деятельности.

Е.В. Рогулина [354] в качестве условия развития профессиональной компетентности учителя рассматривает взаимодействие механизмов стереотипизации и рефлексии.

По мнению Е.А. Бессоновой [46], профессиональная рефлексия в своём операциональном смысле позволяет понять не только то, что делает хороший учитель, но и как именно он это делает. Средством развития рефлексии выступает активное социально-психологическое обучение. Аналогичной точки зрения придерживается и О.В. Калашникова [172].

По утверждению Е.В. Джавахишвили [126], готовность будущего учителя к выполнению педагогической деятельности определяется уровнем сформированности педагогической установки в структуре его личности.

В исследовании С.Х. Асадуллиной [29] показано, что в формировании профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя важную роль играет профессиональная самооценка. Особенно большое влияние она оказывает на формирование таких компонентов профессионально-педагогической направленности, как субъективная позиция учителя, отношение к себе как учителю.

В работе Н.М. Голубевой [102], освещена роль профессиональной адаптации как механизма, побуждающего личность к самораскрытию, гармонизации взаимоотношений с окружающей средой.

Таким образом, проведённый анализ убеждает, что психологические механизмы оптимизируют процесс становления профессионального сознания учителя. Психологические механизмы, во-первых, не имманентно присущи профессиональному сознанию педагога, а развиваются в процессе освоения профессиональной деятельности с учётом индивидуально-типологических особенностей личности и социальных факторов жизнедеятельности; во-вторых, каждый механизм качественно специфичен, то есть имеет содержательные и динамические характеристики; в-третьих, психологический механизм, как явление психики, представляет собой такую интегративную психическую реальность, качественная определенность которой состоит в том, что он может одновременно проявляться психическим процессом, психическим свойством и психическим состоянием [174].

По нашему мнению, проведённые исследования не в полной мере раскрывают психологическую сущность механизмов профессионального сознания будущего учителя, не отражают

особенности их внутренней работы в процессе профессионального образования. В то же время наше исследование показало, что эффективность профессиональной деятельности учителя, в том числе и будущего, обусловлена степенью сформированности профессионального сознания, развитие которого, в свою очередь, зависит от сформированности и сбалансированности его механизмов и эффективности их актуализации.

С нашей точки зрения, психологический механизм как сложноорганизованное образование представляет собой совокупность внутренних психических преобразований, проявляющихся в структурных изменениях профессионального сознания, отношениях и связях его структурных компонентов, который, взаимодействуя с психологическими факторами и условиями, оптимизирует процесс становления профессионального сознания будущего учителя. Поиск эффективных мер увеличения результативности психологических механизмов основывается на постижении их содержательной сути.

Сущность психологического механизма профессионально-педагогического сознания заключается в том, что он как особая специфическая деятельность обеспечивает перегруппировку элементов сознания и преобразование структуры действующих связей, целостность профессионального сознания, совершенствование и становление его в ходе освоения профессиональной деятельности.

Структурная перестройка и гармонизация компонентов профессионального сознания будущего учителя приобретают в ходе такого преобразования отчетливо выраженную динамику изменений. Показателем динамики выступает увеличение и усиление значимых связей между психологическими механизмами и структурными компонентами профессионального сознания, между компонентами когнитивной, аффективной и поведенческой составляющих (сфер) профессионального сознания и между самими механизмами, обеспечивая на этой основе поступа-

тельное прогрессивное изменение профессионального сознания в системе высшего педагогического образования.

Каждый психологический механизм, обеспечивающий становление профессионального сознания будущего учителя, функционирует во взаимосвязи с другими механизмами, специфично проявляя себя на различных этапах профессиональной подготовки. Важнейшей функцией психологических механизмов является активизация профессионального сознания будущего учителя, направленного на достижение более высокого уровня его развития и успешности выполнения педагогической деятельности.

Психологическими механизмами становления профессионального сознания будущего учителя на основании логико-содержательного анализа, вытекающего из единства личности и профессии, являются педагогическая установка, профессиональная адаптация, профессиональная рефлексия, целеполагание и профессиональная самооценка.

В качестве базового механизма выступает педагогическая установка. По нашему мнению, именно установка на педагогическую профессию определяет особенности профессионального становления будущего учителя, степень выраженности профессионального сознания. Она избирательно способна быть и направляющим, и облегчающим учебно-профессиональную деятельность будущего учителя, выступает той потенциальной и актуальной силой, которая обеспечивает успешность профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая установка как основополагающий механизм становления и развития профессионального сознания будущего учителя связана со всеми выделенными нами механизмами и обеспечивает оптимальность их функционирования.

Профессиональная рефлексия – это деятельность сознания по осмыслению профессиональных целей, мотивов, установок, связей и отношений, складывающихся в ходе деятельности и

обусловленных спецификой профессии и этапом (курсом) профессиональной подготовки будущего учителя. Благодаря педагогической рефлексии будущий специалист осознаёт профессиональные цели, задачи и условия осуществления профессионально-педагогической деятельности, связи и отношения, складывающиеся в ходе деятельности и обусловленные спецификой профессии и этапом профессионального развития студента; осознает личностный смысл педагогической деятельности, проявляющийся в мотивационно-ценностном отношении к профессии, к себе как учителю, в потребности профессионального совершенствования, определяется в собственных возможностях.

Целеполагание выступает специфической деятельностью сознания, в рамках которой происходит рефлексия будущим учителем собственной деятельности, себя как специалиста, постановка новых целей. Благодаря осознанному процессу постановки целей у будущего учителя происходит развитие деятельностной позиции, становление его субъектности, что выражается в регулировке своей активности, в целеустремлённости и настойчивости в достижении цели.

Профессиональная самооценка – это деятельность сознания, заключающаяся в оценке либо отдельных профессионально значимых качеств, действий субъекта, либо обобщённой оценки себя как профессионала; способствует организации и саморегуляции профессионально-педагогической деятельности, поведения в соответствии с принятыми в профессиональном сообществе нормами и ценностями; влияет на динамику овладения профессиональным мастерством; корректирует вероятность достижения цели; стимулирует уверенность в себе, профессиональную удовлетворенность, успешность профессиональной адаптации.

Актуализация профессиональной адаптации способствует осмыслению и установлению новых форм межличностных отношений, включенных в профессионально-педагогическую дея-

тельность; побуждает будущего учителя к самораскрытию, способствует становлению активной профессиональной позиции при решении педагогических задач.

Выделенные психологические механизмы иерархично выстроены, имеют разную степень обобщённости и конкретности на различных этапах вузовской подготовки. Эффективность оптимизации психологических механизмов на становление и развитие профессионального сознания будущего учителя возрастает, когда они актуализируются системно.

Анализ психологических факторов и механизмов становления профессионального сознания будущего учителя, проведенный в третьей главе, позволяет сделать следующие выводы.

Выводы

1. Становление профессионального сознания будущего учителя происходит под влиянием как внешних, так и внутренних психологических факторов и условий. Внешние факторы: социокультурный фактор, семья, педагогическое общение, учебно-профессиональная деятельность; внутренние факторы: интеллектуальное и эмоциональное развитие личности студента, профессиональная мотивация, развитие профессионального самосознания. Внешние условия: престиж и статус личности учителя в обществе и образовательно-воспитательная среда в педагогическом вузе; внутренние условия: ценностное отношение к педагогической профессии, педагогической деятельности; адекватная структура личностных потребностей, соответствующая профессионально-педагогической деятельности, профессиональной общности людей.

2. Социокультурная среда, представляющая собой сложную систему явлений, условий и отношений, существующих в данном обществе, детерминирует характер и уровень развитости профессионального сознания личности. Влияние социокультур-

ной среды на становление профессионального сознания личности неоднозначно, что связано с наличием определенных противоречий в реальной жизни, в конкретной социальной среде, а также с тем, что личность нередко формируется на пересечении разновекторных сред, что не может не сказаться на становлении профессиональных ориентаций и установок человека, в том числе и на ценностных представлениях о самой профессии.

3. Становление профессионального сознания будущего учителя происходит под воздействием ряда различной степени действенности психологических механизмов: педагогической установки, профессиональной рефлексии, целеполагания, профессиональной самооценки, профессиональной адаптации. Психологический механизм как сложноорганизованное образование в целостной структуре профессионального сознания представляет собой совокупность внутренних психических преобразований (проявляющихся в структурных изменениях профессионального сознания, в отношениях и связях его структурных компонентов) и, взаимодействуя с факторами и условиями, оптимизирует процесс становления профессионального сознания будущего учителя. Сущность психологического механизма заключается в том, что он как особая специфическая деятельность обеспечивает перегруппировку элементов профессионального сознания и преобразование структуры действующих связей, целостность профессионального сознания, его становление и совершенствование в ходе освоения педагогической деятельности.

4. Базовым среди психологических механизмов, обеспечивающих становление профессионального сознания будущего учителя, выступает педагогическая установка. Она выражается в потребности и мотивах осуществления педагогической деятельности, определяет особенности профессионального становления будущего учителя, степень выраженности профессионального сознания. Педагогическая установка избирательно способна быть и направляющим, и облегчающим учебно-профессиональную

деятельность будущего учителя, выступает той потенциальной и актуальной силой, которая обеспечивает успешность профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая установка как основополагающий механизм становления профессионального сознания будущего учителя связана со всеми выделенными нами механизмами и обеспечивает оптимальность их функционирования.

5. Профессиональная рефлексия – это деятельность сознания по осмыслению профессиональных целей, мотивов, установок, связей и отношений, складывающихся в ходе деятельности и обусловленных спецификой профессии и этапом (курсом) профессиональной подготовки будущего учителя. Благодаря педагогической рефлексии будущий специалист осознает профессиональные цели, задачи и условия осуществления профессионально-педагогической деятельности, связи и отношения, складывающиеся в ходе деятельности и обусловленные спецификой профессии и этапом профессионального развития студента; осознает личностный смысл педагогической деятельности, проявляющийся в мотивационно-ценностном отношении к профессии, к себе как учителю, в потребности профессионального самосовершенствования, определяется в своих возможностях.

6. Целеполагание выступает специфической деятельностью сознания, в рамках которой происходит рефлексия будущим учителем собственной деятельности, себя как специалиста, построение новых целей. Благодаря осознанному процессу постановки целей у будущего учителя происходит развитие деятельностной позиции, становление его субъектности, что выражается в регулировке своей активности, в целеустремленности и настойчивости в достижении цели.

7. Профессиональная самооценка – это деятельность сознания, заключающаяся в оценке либо отдельных профессионально значимых качеств, действий субъекта, либо обобщенной оценки себя как профессионала; способствует организации и

саморегуляции профессионально-педагогической деятельности, поведения в соответствии с принятыми в профессиональном сообществе нормами и ценностями; влияет на динамику овладения профессиональным мастерством; корректирует вероятность достижения цели; стимулирует уверенность в себе, профессиональную удовлетворенность, успешность профессиональной адаптации.

8. Актуализация профессиональной адаптации способствует осмыслению и установлению новых форм межличностных отношений, включенных в профессионально-педагогическую деятельность; побуждает будущего учителя к самораскрытию, способствует становлению активной профессиональной позиции при решении педагогических задач.

9. Эффективность воздействия психологических механизмов на процесс становления профессионального сознания будущего учителя возрастает, когда они актуализируются системно, что было подтверждено данными экспериментального исследования, к рассмотрению которых мы и переходим.

ГЛАВА 4. ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

4.1. Методика исследования профессионального сознания будущего учителя

Анализ структурных и функциональных особенностей профессионально-педагогического сознания позволяет более обоснованно и разумно обеспечить профессиональную подготовку будущего учителя. Изложенные в этом разделе результаты проведённых эмпирических исследований послужили подтверждением некоторых выдвинутых в работе гипотез и теоретических положений, а также основой для выдвижения дополнительных гипотез. При этом был получен ряд фактов, которые пока ещё недостаточно привлекают внимание исследователей.

При разработке диагностического инструментария мы опирались на два принципа: субъективный, заключающийся в постижении профессионального становления на основе самопознания, и объективный, предусматривающий изучение тех признаков профессионального педагогического сознания, которые можно фиксировать различными исследовательскими средствами внешнего стороннего познания психических явлений. Основными формами исследования стали: лонгитюдное, или продолжное исследование, и проведение поперечных срезов.

Мы придерживаемся мнения Л.Н. Антилоговой [25] о том, что наиболее плодотворной при изучении сознания представляется комплексная методика, включающая анализ результата деятельности, анкетирование, «сочинения», эксперимент, наблюдение, групповую оценку личности. Более надёжно параллельное применение прямых и проективных методик. Поэтому наше ис-

следование представляет собой комплексное, целостное исследование профессионального сознания будущего учителя, методология которого выстраивалась на основах естественно-научного исследования и принципов гуманитарной парадигмы.

С целью решения поставленных задач мы использовали комплекс методов и конкретных методик: 1) основанных на наблюдении, эксперименте, контент-анализе; 2) базирующихся на самонаблюдении и самооценке; 3) проективные методики.

Использование *первой группы* было обусловлено необходимостью проследить в естественных условиях и реальных жизненных ситуациях проявления профессионального сознания в поведении и деятельности будущих учителей, а также определить эффективность действия психологических механизмов.

Наблюдение за студентами осуществлялось автором в процессе учебных занятий по психологическим дисциплинам, спецкурса «Профессиональное сознание как фактор готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности», в ходе педагогической практики в школе. Основной целью наблюдения было определение уровня сформированности профессионально-педагогического сознания, в частности, степени сформированности профессионально важных качеств учителя, проявление таких психологических механизмов, как педагогическая установка, профессиональная рефлексия, самооценка профессиональной подготовки и целеполагание. Особое внимание в процессе наблюдения уделялось тому, стремятся ли студенты сами проявлять и развивать субъективно необходимые и ценимые ими профессионально важные качества учителя. Кроме того, дифференцировались группы студентов с позитивными и негативными установками на педагогическую профессию, различными уровнями развития профессионально-педагогического сознания.

Одним из основных методов психологического исследования, наряду с наблюдением, как известно, является метод

эксперимента. С целью изучения профессионального сознания будущего учителя нами использовались такие его разновидности, как пилотажное и лонгитюдное исследование, формирующий эксперимент.

В ходе пилотажного эксперимента изучались представления студентов о профессионально-педагогическом сознании, некоторые аспекты когнитивной, аффективной и поведенческой его сфер, уровень развития исследуемого феномена у студентов различных курсов, факультетов и вузов. Студентам было предложено проранжировать выделенные нами в процессе теоретического анализа литературы следующие показатели профессионального сознания: интерес к работе, привлекательность педагогического труда; степень сформированности различных педагогических знаний и умений; познавательные и личностные потребности; профессиональная мотивация; характер ценностей и ценностных ориентаций; уровень сформированности профессионально значимых качеств личности; адекватность профессиональной самооценки; профессиональные и личностные притязания; профессиональная активность; самоуправление поведением.

Данные критерии выбраны нами не случайно, они раскрывают три наиболее важные сферы (стороны) профессионального сознания: когнитивную составляющую (степень сформированности профессиональных знаний и умений, характер ценностей и ценностных ориентаций, степень осознанности профессионально значимых качеств – первая группа), аффективную (интерес к профессии, привлекательность педагогического труда, адекватность профессиональной самооценки, уровень развития педагогических способностей; уровень развития познавательных и личностных потребностей – вторая группа), поведенческую (профессиональная мотивация, самоуправление поведением, уровень профессиональной активности, уровень притязаний – третья группа).

Ранжирование показало, что респонденты всех курсов в качестве приоритетного показателя выделили интерес к профессии, привлекательность педагогического труда (аффективно-ценностная группа). Далее, на втором и третьем месте – показатели когнитивной и поведенческой составляющих (степень сформированности профессионально-педагогических знаний и умений и профессиональная мотивация). На последних местах представлены в основном показатели второй группы (аффективная составляющая). Обращает на себя внимание значительный разброс мнений студентов в зависимости от курса обучения.

Все выделенные критерии далее уточнялись как в процессе теоретического анализа литературы, так и в ходе формирующего эксперимента, устанавливались причинно-следственные отношения между выделенными компонентами. Для измерения каждого показателя профессионально-педагогического сознания использовались различные методики, в том числе и авторские [112].

Часть показателей (знания, способности, профессионально важные качества учителя, самооценки) определялись с помощью модифицированной нами «Психолого-педагогической карты студента» [416, с. 619]. Каждый диагностируемый показатель испытуемые оценивают от 0 (1) до 4 (5) баллов с точки зрения соответствия своему образу мыслей и обычному поведению. Вопросы отобраны с таким расчетом, чтобы раскрыть различные стороны личности, в том числе определить вышеназванные показатели профессионально-педагогического сознания.

Помимо названной методики, использовались и другие. Например, степень сформированности педагогических знаний и умений определялась также на основе количественно-качественного анализа успеваемости студентов и по результатам педагогических практик. Как известно, учебная деятельность студентов является средством их профессионального становления. Следовательно, успешность, с которой осуществляется учебная

деятельность, несомненно, оказывает влияние на уровень профессиональной подготовки, включая и развитие профессионального сознания [470]. Педагогические способности выявлялись на основе авторского опросника и методики «Педагогические ситуации» [281, с. 429–434]. Методика включает 14 педагогических ситуаций и варианты решения каждой ситуации. Уровень педагогических способностей определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем педагогическим ситуациям, деленной на 14. Если испытуемый получает среднюю оценку выше 4,5 баллов, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми. Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла, то педагогические способности – среднеразвитые. И, наконец, если средняя оценка оказывается меньше, чем 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

Изучая личностные особенности будущих учителей, мы использовали Фрайбургский личностный опросник (FPI формы «В»), содержащий 114 вопросов, объединенных в 12 шкал [352] и стандартизированный опросник И.А. Серegiной [387], состоящий из 62 вопросов и выявляющий такие важные структурные компоненты субъектности педагога, как активность личности, её способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого, саморазвитие.

Степень развития профессиональных качеств измерялась с помощью авторского опросника [112]. Испытуемым предлагалось по пятибалльной шкале оценить каждое профессионально значимое качество личности учителя. По сумме набранных баллов определялся уровень их сформированности.

Потребности личности студентов оценивались нами как с помощью мало формализованных методик, таких как беседа, наблюдения, так и с помощью формализованных. Так, потребности в признании и самовыражении определялись по «Методи-

ке диагностики степени удовлетворенности основных потребностей» [446, с. 80–83], потребность в достижениях изучалась по методике Ю.М. Орлова [302] и тесту-опроснику для измерения мотивации достижения (ГМД) А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминовым). Дополнительно, с целью уточнения данных полученных по вышеназванным методикам, изучение мотивации успеха и боязни неудач осуществлялось по методике А.А. Реана [328, с. 493–494].

Как известно, потребности осознаются человеком на «языке мотивов» и только мотивы отвечают на вопрос, ради чего осуществляется та или иная деятельность. Мотивы учебной деятельности испытуемых определялись нами следующим образом: из предложенного списка мотивов необходимо было выбрать пять наиболее значимых. Затем для каждого студента проводился качественный анализ ведущих мотивов учебной деятельности. Дополнительно мы использовали методику Т.А. Ильиной, цель которой определить мотивы обучения в вузе (мотив приобретения знаний, мотив овладения профессией и мотив получения диплома) [328, с. 476–478].

С целью изучения удовлетворенности будущим учителем избранной профессией нами применялась методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана, которая позволяла установить у испытуемых доминирующий тип мотивации: внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную или внешнюю отрицательную мотивацию. По данным А. Реана, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной [348, с. 415–417].

Уровень притязаний личности студентов измерялся тестом, разработанным Шварцландером [416] и с помощью методики А.М. Прихожан [328], модифицированной нами.

Уровень способности самоуправления поведением определялся по тесту Н.М. Пейсахова «Способность самоуправления» [416], состоящего из 48-и вопросов и выявляющего уровни развития различных сторон самоуправления (анализ противоречий, прогнозирование, планирование, целеполагание, критерии оценки качества, принятие решения, самоконтроль, коррекция). Общий уровень самоуправления определялся по сумме промежуточных этапов и сравнивался с психодиагностической шкалой (низкий уровень, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий уровень развития). Данный показатель измерялся также тестом Н.Н. Обозова «Самооценка силы воли», предназначенным для выявления обобщенной характеристики силы воли [328].

Как известно, важнейшим личностным образованием, характеризующим поведенческий компонент сознания, является локус контроля. В нашем исследовании интернальность измерялась при помощи теста-опросника С.Р. Пантлеева [352]. Показатель субъективной локализации контроля получается путем подсчета суммы выбранных испытуемым интегральных альтернатив. Значения от 1 до 5 стенов соответствуют экстернальному, а от 5 до 10 стенов – интернальному контролю. Люди, у которых преобладает интернальный локус контроля, считают, что происходящие с ними события, прежде всего, зависят от их личностных качеств (собранный, компетентности, целеустремленности), а люди с экстернальным типом убеждены, что их успехи и неудачи являются результатом таких внешних сил, как невезение, случайность, давление окружающих и т.п. Нетрудно заметить, что интернальность свидетельствует о высоком уровне развития сознания человека, способного анализировать свои действия и поступки и нести за них ответственность.

Профессиональная активность, выраженная в категориях субъективного значения деятельности, профессиональных приязаниях, готовности к энергетическим затратам, стремления к

совершенству при выполнении заданий, замерялась нами по тесту-опроснику И.А. Серёгиной, авторской методике (приложение 2), успеваемости испытуемых (результативность педагогической практики в школе).

Оценка ценностно-смысловых отношений к окружающему миру, другим людям, педагогической деятельности, к себе (мотивация профессиональной активности) испытуемых определялась нами на основе теста М. Рокича [240]. К числу достоинств методики следует отнести то, что используется она для анализа ценностей, извлеченных из контекста реальной жизни личности. Процедура исследования воспринимается испытуемыми как нечто полезное и интересное, хотя и требующее некоторого усилия и напряжения.

Все методики прошли проверку на валидность и надежность, что обеспечивает достоверность полученных данных.

Наряду с рассмотренными выше методами мы применяли также метод контент-анализа, суть которого заключается в выявлении заданных единиц содержания текста и их квантификации. Учитывая тот факт, что контент-анализ как научный метод психологии отвечает таким критериям качества, как объективность, надёжность и валидность [206], мы использовали его при анализе сочинений, отчетов материалов практик, а также психологических автопортретов, написанных испытуемыми. В первом случае контент-анализ позволил нам выявить наличие педагогических установок, а также уровень развития механизма идентификации, во втором и третьем случаях – проанализировать содержание рефлексивного механизма и динамику развития профессионально значимых качеств личности.

Вторая группа методов в нашем исследовании была представлена методами самонаблюдения и самооценки, которые, по мнению ряда исследователей (Г.В. Акопов [11]; Г.Г. Дилигенский [131]; А.Л. Свенцицкий [383]; Б.М. Теплов [420]; Ж. Пиаже [315] и др.), имеют неоспоримые достоинства и пре-

имущества перед объективными методами, уводящими от психологического предмета исследования. Так, по мнению Б.М. Теплова, метод самонаблюдения важен, поскольку человек получает о себе знания практически теми же методами, что и исследователь, то есть, исходя из результатов деятельности, анализа поступков и поведения в целом. Задача психолога состоит в том, чтобы превратить этот стихийно применяемый каждым человеком путь познания себя в научный метод.

Е.И. Рогов подчеркивает [351], что выработка более твердых критериев оценки профессионального развития требует не столько анализа внешней феноменологии процесса, сколько исследования его глубинных, внутриспсихологических детерминаций, таких как уровень притязаний, самооценки, механизмы целеполагания и проч.

На наш взгляд, этой задаче отвечают многие апробированные методики, основанные на самооценке. К рассматриваемой группе методов мы относим самоотчеты, которые активно применялись нами в исследовании профессионального сознания студентов, в частности, самоотчеты по результатам педагогической практики. А.М. Эткинд, отмечая ценность самоотчетов, подчеркнул, что они предоставляют психологу возможность проникнуть в личностные смыслы, систему отношений испытуемых» [463, с. 112]. Кроме того, нами использовался метод свободного самоописания, при котором студентам предлагалось описать собственные качества, которые они считают важными для будущей профессиональной деятельности. Содержание самоописаний подвергалось качественной и количественной обработке с помощью контент-анализа.

С целью изучения эмоционально-ценностного отношения к себе использовалась методика С.Р. Панталева, в которой представлены 9 измерений (модальностей). В них, по мнению А.А. Бодалева и В.В. Столина [54], наиболее существенно характеризуется самоотношение как чувство в адрес собственного «Я».

Методы самонаблюдения и самооценки применялись нами и для изучения взаимоотношений в малых группах, поскольку, как свидетельствуют исследования, микроклимат студенческой группы, ее сплоченность оказывают влияние на становление профессионального сознания личности на вузовском этапе обучения. Для получения данных использовались в основном стандартные методики: методика Т. Лири, предназначенная для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах; «Экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата, тест описания поведения К. Томаса (адаптированный Н.В. Гришиной), анкета определения направленности личности Б. Басса [240], методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Учитывая, что при всей значимости метода самооценки, не исключен субъективизм в оценке того или иного явления, мы «прибегали» к методу взаимооценок и экспертных оценок, которые позволяли получить более достоверные данные.

Таким образом, методы самонаблюдения и самооценки дали возможность выяснить, как испытуемый оценивает свой внутренний мир, каков уровень развития ее профессионального сознания и каковы особенности протекания психических процессов.

Третья группа, которую мы использовали, представлена проективными методиками. Они представляют собой довольно неординарную группу психодиагностических приемов, которые позволяют прогнозировать индивидуальный стиль поведения, переживания и реагирования в значимых ситуациях, выявить неосознаваемые аспекты личности.

Сущность самых различных проективных методик заключается в том, что в разнообразных проявлениях активности субъекта в той или иной мере проецируются скрытые стремления, неосознаваемые проблемы (Л.Ф. Бурлачук [78], И.Н. Ги-

ляшева [99], Е.В. Джавахишвили [126], В.Л. Марищук [260], Е.Т. Соколова [408] и др.).

С целью изучения педагогической установки нами использовалась методика «направленной проекции» Е.В. Джавахишвили, представляющая собой модификацию проективного метода Д. Макклелланда и Дж. Аткинсона [126]. Испытуемому предлагалась картинка, на которой на переднем плане была изображена женщина с книгой в руке, а на заднем плане – школа и дети. Нужно было придумать какой-нибудь рассказ, который был бы связан с данным изображением. О наличии педагогической установки у студента можно говорить:

1) если персонаж рассказа занимается педагогической деятельностью и старается успешно выполнить свое дело;

2) если персонаж изъявляет желание стать хорошим учителем, или из рассказа видно, что у него есть такое желание;

3) когда ясно осознано общественное значение педагогической профессии;

4) когда герой рассказа проявляет положительные переживания, связанные с педагогической профессией и детьми;

5) когда герой рассказа проявляет необходимые для педагога знания и педагогические навыки;

6) когда герой рассказа осознает необходимость данных знаний и навыков.

Об отсутствии педагогической установки у студента можно говорить, если:

1) в рассказе не фигурирует педагогическая ситуация, деятельность учителя и вообще педагогическая профессия, или явно выражено отрицательное отношение к педагогической профессии;

2) герой рассказа занимает так называемую инфантильную позицию – позицию ученика.

В нашем исследовании мы использовали и такой вариант проекционных методик, как методика дополнения, предпола-

гающая завершение фразы (модификация методики «Незаконченные предложения» Сакса и Леви). Суть методики состояла в том, что испытуемым предъявлялась серия предложений типа: «Думаю, что я достаточно способен, чтобы...», «Моя будущая профессия для меня...», позволяющая исследовать содержание профессионального сознания.

Данную методику мы использовали для выявления скрытых мотивов поведения испытуемых, а также установок, которые позволяют судить о направленности личности. Сюда следует отнести и используемую нами методику свободных описаний в варианте самоописания. Основное достоинство методики самоописания состоит в потенциальном богатстве оттенков самоописания и возможности анализировать самоотношение, данное самим человеком, а не навязанное ему исследователем. Однако это является и одним из ограничений методики: поскольку каждый человек обладает разным уровнем лингвистических способностей и в разной степени может передать свои мысли, переживания. Чтобы сгладить это ограничение и субъективизм в интерпретации, данные этих методик соотносились с результатами других – наблюдательных и субъективно-оценочных.

Особую группу составили методы обработки собранного материала. В качестве наиболее простого был применён метод группировки и сведения статистических данных в таблицы. Для более глубокого анализа использовались методы математической статистики: t -критерий Стьюдента, Хи-квадрат Пирсона, H -критерий Крускала-Уоллиса, корреляционный и факторный анализы. Математическая обработка результатов проводилась нами как вручную с опорой на рекомендации О.Ю. Ермолаева [136] и Е.В. Сидоренко [389], так и с помощью компьютерной программы *Statistika for Windows* – версия 6.0, в частности, корреляционный и факторный (включающий поворот выделенных факторов методом варимакс) анализы.

Применение различных методов и конкретных методик позволило нам наиболее полно исследовать профессиональное сознание будущего учителя и психологические механизмы, определяющие его становление.

4.2. Организация экспериментальной работы

Реализация программы экспериментальной работы опиралась на теоретическую концепцию процесса становления профессионального сознания будущего учителя, в которой находят своё отражение целевые, содержательные и процессуальные аспекты деятельности преподавателя педагогического вуза. Она включала в себя цель – становление профессионального сознания студентов посредством активизации системы психологических механизмов в процессе обучения с включением активных форм и методов работы.

Апробация концепции обеспечивалась реализацией личностно-деятельностного, индивидуально-творческого и компетентностного подходов. Деятельностная составляющая личностно-деятельностного подхода в ходе обучения являлась основой изменений и существенной перестройки личностной составляющей будущего учителя как субъекта деятельности, его профессионального сознания. В применении индивидуально-творческого подхода к становлению профессионального сознания будущего учителя высвечивалась роль психологических механизмов для самореализации личности. Компетентностный подход задавал результативно-целевое единство процесса становления профессионального сознания будущего учителя, обеспечивал более широкое использование в процессе профессиональной подготовки активных форм и методов работы.

Концепция включает принципы учебного взаимодействия (принцип диалогизации, принцип проблематизации, принцип персонализации, принцип индивидуализации); содержание

(дисциплины психологического цикла, спецкурс, педагогическая практика); методы (аргументация теоретических положений, беседа, групповая дискуссия, решение педагогических задач и ситуаций, психолого-педагогический тренинг и др.) и прогнозируемый результат (профессиональное сознание будущего учителя).

Участниками формирующего эксперимента стали студенты первого и второго курсов естественно-технологического факультета Челябинского государственного педагогического университета в количестве 205 человек, с которыми проводилась работа в течение трех лет. Продолжительность эксперимента и подбор испытуемых различных курсов позволили нам проследить действенность психологических механизмов и их взаимосвязей в процессе становления профессионального сознания студентов младших и старших курсов. Эксперимент включает в себя три этапа.

На первом организационном этапе осуществлялось ознакомление испытуемых с содержанием предстоящего обучения, его задачами, спецификой.

Целью второго этапа являлась проверка эффективности действенности выделенных нами в процессе теоретического анализа психологических механизмов. В первую очередь нас интересовал вопрос, в какой мере становление профессионального сознания студентов определяется характером действенности психологических механизмов в условиях традиционного обучения в вузе и специально организованного. Поэтому в исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Определить уровень развития профессионально-педагогического сознания студентов.

2. Изучить связь психологических механизмов и ведущих структурных компонентов профессионального сознания будущего учителя, определить, с какими из них наиболее часто коррелируют психологические механизмы.

3. Выявить особенности взаимосвязей между структурными компонентами профессионального сознания и психологическими механизмами, между самими механизмами на различных этапах профессиональной подготовки в условиях традиционного вузовского обучения и специально организованного с применением активных форм и методов работы.

Для решения поставленных задач использовались ранее названные психодиагностические методики, экспертные оценки, самооценки, показатели успеваемости.

Оценка уровня сформированности профессионального сознания студентов включала следующие показатели: профессиональные знания, профессиональную мотивацию, ценности личности, познавательные и личностные потребности, педагогические способности, профессионально значимые качества личности, уровень профессиональных притязаний, самоуправление поведением, профессиональную активность, характеризующие когнитивную, аффективную и поведенческую сферы названного сознания.

Проведению формирующего эксперимента предшествовало разделение выборки испытуемых на две группы: экспериментальную группу, объединяющую испытуемых первого курса в количестве 51 человека (ЭГ1) и второго – 50 человек (ЭГ2), с которой осуществлялась работа, запланированная на формирующий эксперимент в рамках учебного процесса, и контрольную группу студентов: 52 человека – студенты первого курса (КГ1) и 52 человека – студенты второго курса (КГ2), занимавшихся по обычной программе.

На третьем этапе проводилось обобщение и анализ результатов с помощью методов статистической обработки. Были проведены ранжирование, корреляционный и факторный анализы.

Первоначально мы получили количественные показатели уровня сформированности профессионально-педагогического сознания (см. табл. 1), что позволило нам в дальнейшем выде-

лить три уровня исследуемого феномена (высокий, средний, низкий).

При выявлении уровня сформированности профессионального сознания будущего учителя мы исходили из концепции С.Л. Рубинштейна о стадильности и иерархичности развития, из его мысли, развивающей идею поуровневого изменения психических образований, о том, что в психическом развитии «выделяются качественно различные, друг к другу не сводимые этапы или ступени <...>. Каждая такая ступень психического развития, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно однородное целое, так что возможна её психологическая характеристика как некоторого специфического целого» [366, с. 92].

Таблица 1

Количественные показатели уровней профессионально-педагогического сознания испытуемых (начало эксперимента)

Испытуемые Уровни	Студенты 1 курса (%)		Студенты 2 курса (%)	
	Экспериментальная группа, (ЭГ1)	Контрольная группа, (КГ1)	Экспериментальная группа, (ЭГ2)	Контрольная группа, (КГ2)
Высокий	15,6	19,1	17,9	19,2
Средний	68,7	63,8	61,5	69,2
Низкий	15,7	17,1	20,5	11,5

На основании «сырых» баллов выводилась групповая оценка уровня развитости профессионального сознания по пятибалльной шкале (см. приложение 2), которая в среднем составила для экспериментальной группы первого курса 3,57 балла, контрольной – 3,58; экспериментальной группы студентов второго курса – 3,6; контрольной группы – 3,7 балла, что свидетельствует в целом о среднем уровне исследуемого феномена.

Далее полученные результаты были подвергнуты корреляционному и факторному анализам.

Необходимость использования корреляционного метода связана с тем, что он помогает выявить связь между механизмами и элементами (показателями) профессионального сознания, установить, с какими из них наиболее часто коррелируют психологические механизмы и предположить, что через воздействие механизмов именно на эти показатели можно добиться продуктивного развития исследуемого феномена; данный метод позволяет также установить взаимосвязь между показателями (структурными элементами) профессионального сознания и проследить происходящие изменения в его структуре.

Все показатели были систематизированы и представлены в виде таблицы (см. приложение 1, табл. 1). Эта таблица помогает расшифровать выступающие под определенными номерами показатели профессионального сознания, представленные в матрицах корреляционного и факторного анализов, где данная расшифровка (в целях уплотнения материала) не приводится.

В составленных по данным корреляционного анализа матрицах для экспериментальной и контрольной групп студентов находит отражение статистически достоверная связь между выделенными нами психологическими механизмами (см. приложение 3, табл. 2–6), между психологическими механизмами и показателями профессионального сознания (см. приложение 3, табл. 7), а также статистически достоверная связь между показателями (структурными компонентами) профессионально-педагогического сознания (см. приложение 3, табл. 8). Обратимся к анализу полученных результатов.

Корреляционный анализ полученных данных показал, что включаясь в эксперимент, группы ЭГ1 и КГ1 (см. приложение 3, табл. 9, 10) по числу статистически значимых связей между психологическими механизмами и структурными компонентами профессионального сознания были примерно одинаковыми.

Вместе с тем в группе КГ1 зафиксировано наибольшее число статистически достоверной связи между такими механизмами, как педагогическая установка (11), профессиональная самооценка (11) и компонентами профессионального сознания, в то время как в группе ЭГ1 на начало эксперимента наиболее действенным был механизм целеполагания (9 статистически достоверных взаимосвязей при $p < 0,05$).

Сопоставление данных, приведенных в табл. 9 и 10, указывает на то, что в группе КГ1, по сравнению с группой ЭГ1, степень воздействия педагогической установки и профессиональной самооценки на развитие структурных компонентов профессионального сознания на начало эксперимента была выше, и мы предполагаем, что именно действенность указанных механизмов оказала влияние на выбор педагогической профессии. Что касается остальных психологических механизмов, то число значимых корреляционных связей между ними и показателями профессионально- педагогического сознания в группе КГ1 распределилось следующим образом: профессиональная адаптация – 8 статистически значимых связей, профессиональная рефлексия – 6, и целеполагание – 2. Почти все психологические механизмы (кроме целеполагания) коррелируют с таким показателем сознания, как позитивное отношение к специальности.

Корреляционный анализ полученных данных в группах ЭГ2 и КГ2 (см. табл. 11 и 12) также не выявил существенных различий в уровне развития профессионального сознания между испытуемыми. В обеих группах наибольшее число значимых корреляционных связей на начало эксперимента имеет педагогическая установка (9 и 7 связей – соответственно). У остальных психологических механизмов величина и сила связей свидетельствуют о слабой степени их воздействия на развитие профессионально-педагогического сознания на начальных этапах обучения в вузе.

Сравнительный анализ результатов по курсам показал наличие различий. Так, общее число статистически достоверных зависимостей, полученных в экспериментальной и контрольной группах первого курса, в 1,5 раза превышает число связей, полученных в выборке второго курса. На первом курсе также больше статистически значимых связей между отдельными психологическими механизмами (в частности, профессиональная самооценка) и показателями профессионального сознания будущего учителя. Полагаем, что этот факт объясняется тем, что студенты первого курса ещё адаптируются к своей группе, к условиям вуза. Возможно, влияет и отсутствие четких представлений о характере будущей профессиональной деятельности и требованиях, предъявляемых к специалистам данной области, а также отсутствие переживаний субъектом противоречий между «Я» наличное и «Я» в определенной профессиональной роли, в большей степени уже представленных в профессиональном сознании студента второго курса.

В целом корреляционный анализ показал, что экспериментальная и контрольная группы студентов, включаясь в эксперимент, по уровню профессионального сознания были примерно равны. Это вывод был подтверждён также и результатами, полученными в ходе факторного анализа.

Было выделено по четыре фактора в обеих группах. Корреляционная матрица данных включала в себя следующие показатели: индивидуально-типологические особенности (17 переменных), ценности и ценностные ориентации (36), профессионально значимые качества личности (25) социально-психологические индикаторы (17), направленность личности (13), показатели учебной деятельности (4), отношение к профессиональной деятельности (7), профессиональные мотивы (3), потребности личности (6). Все эти показатели систематизированы и представлены в виде таблицы (см. приложение, табл. 1).

Для более глубокого изучения мы выбрали из матриц факторного анализа только те переменные, вес которых $> 0,4$, и составили таблицы факторов и входящих в них переменных (см. приложение, табл. 13–16). Коротко рассмотрим полученные результаты в группе ЭГ1 (табл. 13).

Как свидетельствуют результаты, все факторы биполярны. Один полюс имеет положительный знак (+), другой – отрицательный (–). В первый фактор вошли 16 переменных с положительным значением и 4 – с отрицательным. Положительный полюс гетерогенный. Сюда вошли переменные, характеризующие ценности, профессиональные качества личности и тип межличностных отношений. Данный фактор, судя по максимальной факторной нагрузке ряда переменных, можно назвать *фактором целеустремленности* личности. Именно целеустремленность личности является тем феноменом, который способен оказывать объединяющее влияние на все компоненты данного фактора.

Во втором факторе отмечаются однородные переменные как на положительном полюсе (7), так и на отрицательном (14). Они выражают отношение первокурсников к различным ценностям жизни. На положительном полюсе высокую нагрузку имеют такие ценности, как развлечения (.835), обеспеченная жизнь (.757), высокие запросы (.672), непримиримость к недостаткам (.647), смелость (.534), счастье других (.453). На отрицательном полюсе находятся переменные, отражающие уверенность в себе (.667), воспитанность (.647), ответственность (.622) самоконтроль (.486), отношение к любви, дружбе, свободе и др. Данный фактор, судя по максимальной факторной нагрузке ряда переменных, можно назвать *фактором жизненных ориентаций* личности. Полагаем, что выбор жизненных ориентаций связан с периодом жизненного пути, на котором находятся первокурсники, вчерашние школьники. У них мало опыта реальной практической и духовной жизни, наблюдается поверхностность в оценке ряда

жизненных явлений, а также юношеский романтизм и максимализм. Всё это нашло отражение в содержании второго фактора.

В третьем факторе более однородные переменные сосредоточены на положительном полюсе (в основном представлены показатели теста-опросника FPI): эмоциональная лабильность, депрессивность, невротичность, реактивная агрессивность, самообвинение, застенчивость, внутренняя конфликтность. Отрицательный полюс – гетерогенный. Сюда вошли переменные, характеризующие свойства личности как субъекта деятельности: саморуководство, понимание и принятие другого, уровень притязаний, уравновешенность. Высокую факторную нагрузку (.825) имеет переменная «эмоциональная лабильность», что и позволяет определить данный фактор как *фактор неустойчивости эмоционального состояния*.

Четвертый фактор был назван нами *фактором профессионального познания*, поскольку большую факторную нагрузку несут профессионально значимые качества личности (из 19 переменных 8 характеризуют ПЗК личности учителя), а также сюда вошли переменные, характеризующие установку на педагогическую профессию, педагогическую самооценку, интерес к профессии, мотивы учения, потребность в достижении и др.

Опираясь на полученные данные, можно утверждать, что степень усвоения профессиональных знаний, познавательные потребности и профессиональная мотивация являются тем социально-психологическим образованием, от которого зависит развитие личности, её творческое отношение к делу, формирование профессионально значимых качеств и др.

Что касается группы КГ1 (см. табл. 14), то в ней также было выделено четыре фактора, и все они биполярны. Исходя из максимальных факторных нагрузок входящих в них переменных, первый фактор был назван нами «профессиональное познание», второй – фактором отношений личности, третий – фактором профессиональных качеств личности и четвертый – фак-

тором жизненных ориентаций. Из чего следует, что содержание факторов обеих групп похоже, но наблюдаются небольшие различия в факторном весе и в порядке следования факторов.

Таким образом, факторный анализ показал, что группы ЭГ1 и КГ1 по уровню развития профессионально-педагогического сознания на начало эксперимента были примерно равными. Полученные данные позволили выявить ряд психологических феноменов, определяющих развитие профессионально-педагогического сознания в группах ЭГ1 и КГ1.

У испытуемых второго курса (см. приложение, табл. 11 и 12) в обеих группах также выделилось по четыре фактора, которые биполярны. В группе ЭГ2 в первом факторе более однородные переменные сосредоточены на положительном полюсе. Они выражают отношение личности к профессии: интерес к работе, устойчивость установки на педагогическую профессию, профессиональные качества личности учителя и т.п. Отрицательный же полюс – гетерогенный. Сюда вошли переменные, характеризующие ценности, качества личности, тип межличностных отношений. Данный фактор по максимальной нагрузке ряда переменных был назван фактором отношения к специальности. Именно позитивное отношение к будущей профессии, включающее в себя потребности, ценности, качества, показатели воли, является тем фоном, который способен оказывать объединяющее влияние на все компоненты данного фактора.

Второй фактор можно интерпретировать как фактор компетентности, успешности в делах. На положительном полюсе фактора имеют высокую нагрузку такие показатели, как активность, авторитарный тип отношений, уровень самоуправления поведением, саморазвитие, осознание собственной успешности и др.

Третий фактор был назван нами фактором саморегуляции по максимальным факторным нагрузкам ряда переменных, связанных с переменной «самоконтроль».

Четвертый фактор по максимальным факторным нагрузкам таких переменных, как стремление к творчеству, целеустремленность, устойчивость установки на педагогическую профессию, успеваемость был назван фактором устремленности личности, творческого отношения к делу.

Таким образом, факторный анализ в группе ЭГ2 также позволил выявить ряд обобщённых феноменов, определяющих развитие профессионально-педагогического сознания на вузовском этапе обучения. Сравнивая данные ЭГ2 с результатами, полученными в группе ЭГ1, можно заключить, что они имеют как общее в содержании факторов, так и различия. В частности, испытуемые ЭГ1 (первокурсники) отличаются большей эмоциональной неустойчивостью и менее выраженной профессиональной направленностью, что и подтверждается содержанием факторов.

В группе КГ2 первый фактор был назван фактором отношения к профессии, второй – фактором субъектности личности, ответственности за собственную деятельность, третий – фактором устремлённости личности, четвертый – фактором отношений личности.

На основании анализа полученных данных мы сделали вывод о том, что названия факторов (за исключением одного) и их содержание в группах ЭГ2 и КГ2 примерно одинаковые. Это свидетельствует о том, что значимых различий между испытуемыми обеих групп на начало эксперимента по уровню сформированности профессионального сознания не наблюдалось.

При осуществлении формирующего эксперимента мы исходили из следующих положений:

1. Развитие профессионального сознания является одной из целей педагогического образования.
2. Процесс становления профессионального сознания происходит в процессе становления и развития личности будущего учителя.

3. Становление профессионального сознания будущего учителя осуществляется посредством активизации системы психологических механизмов в условиях специально организованного обучения с включением активных форм и методов работы, которые оптимизируют действенность этой системы. При этом мы исходили из указания С.Л. Рубинштейна, считавшего, что в психологический эксперимент надо ввести педагогическое воздействие. Он писал: «Мы обучаем в самом процессе экспериментирования, и наш эксперимент даёт поэтому в ряде случаев непосредственный педагогический эффект... Построенное по типу педагогического процесса воздействие вполне естественно. Мы и вводим его в эксперимент, который должен занять центральное место в системе психологического исследования» [цит. по: 25, с. 290].

4. Преподаватели, реализующие программу развития профессионального сознания будущего учителя, должны иметь достаточный уровень знаний о его сущности и в целом о развитии профессиональной компетентности.

Анализ результатов, полученных на каждом этапе опытно-экспериментальной работы, отражал тенденции в развитии как составляющих, так и профессионального сознания в целом, а также эффективность действенности психологических механизмов, оптимизирующих процесс становления профессионального сознания, и проявляющихся в системе связей структурных компонентов исследуемого феномена.

Опытно-экспериментальная работа велась в основном на предметах психологического цикла в ходе учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. В ходе учебно-познавательной деятельности через овладение понятийным аппаратом психологической науки, практическое ознакомление с методами психологических исследований, рефлексиию результатов деятельности осуществлялось теоретическое и практическое знакомство с будущей профессиональной

деятельностью, становление профессионального образа «Я» субъекта. Через участие в семинарах-дискуссиях, ролевых играх, (квазипрофессиональная деятельность) происходило совершенствование личности студента-педагога.

В качестве главного средства задействия психологических механизмов, способствующих становлению профессионального сознания на занятиях, использовались учебные задания, которые являются источником профессиональной активности студентов и определяют характер этой активности. При подборе заданий для занятий студентов экспериментальной группы мы исходили из развивающих возможностей каждой темы, задания. Были разработаны задания, направленные на актуализацию целеполагания, педагогической установки, профессиональной самооценки, профессиональной рефлексии. Так, в курсе педагогической психологии после окончания каждого занятия предлагалось ответить на следующие вопросы: «Какие цели Вы ставили перед собой в ходе подготовки к занятию?», «Какие цели в плане профессионального совершенствования Вы выделили для себя в ходе изучения данной темы?», «Оцените по 10-балльной системе степень реализации поставленных целей в ходе занятий».

Ответы на данные вопросы стимулируют осознание студентами мотивов и целей собственной учебной деятельности, способствуют выстраиванию перспективы профессионального совершенствования, а также формируют рефлексивный подход к овладению основами педагогической деятельности.

В процессе преподавания педагогической психологии были разработаны учебные задания, направленные на вооружение студентов методиками самопознания для составления карты профессионально-личностного роста [112].

Стимуляция формирования целей в процессе профессионализации помогала будущему учителю увидеть и осознать основные вехи профессионального роста путем обращенности на

себя как на субъект деятельности, что подтверждалось самооценками студентов.

Основными принципами организации личностного педагогического взаимодействия в учебном процессе стали:

– принцип диалогизации педагогического взаимодействия, который предполагал сближение позиций педагога и обучающегося, постановку их в позиции со-обучающихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей;

– принцип проблематизации, суть которого состояла в том, что педагог не воспитывал, не преподавал, но актуализировал, стимулировал обучающегося к личностному росту, создавал условия для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач;

– принцип персонализации, требующий быть более открытым в своих чувствах, свободным, раскованным;

– принцип индивидуализации педагогического взаимодействия, который предполагал на деле определить для каждого студента его собственный путь, «вход» в профессию, что позволяло на этом фундаменте успешно строить все здание его профессионального воспитания.

Система целенаправленного педагогического воздействия и взаимодействия со студентами разрабатывалась нами с учетом возраста испытуемых. Учитывая, что студентам свойственны такие особенности, как устремленность в будущее, оптимизм, активность, потребность в оценке происходящих жизненных событий, потребность в достижениях, критический подход ко всему, желание полемизировать, дискутировать, мы в процессе занятий: 1) включали их жизненные наблюдения из школьной жизни и практики в школе; 2) использовали предложенные самими студентами педагогические ситуации; 3) привлекали результаты микроисследований, написание рефератов, докладов и т.п.

В ходе формирующего эксперимента нами апробированы и дали положительный эффект следующие приемы, использованные на лекциях: самостоятельная формулировка определений и выводов; ссылка на авторитетные источники; привлечение к ответу на вопрос студентов, имеющих опыт работы в школе; решение по ходу лекции педагогической задачи и формулирование выводов теоретического характера; привлечение статистического материала; диалоги и полилоги на лекции; и др.

На семинарских занятиях студенты использовали игровые технологии, коллективный анализ эффективности занятия, написание творческих мини-сочинений с опорой на самопознание, введение элементов самоуправления в учебный процесс (студенты привлекались к проведению практических занятий, готовили необходимый иллюстративный материал, осуществляли оценку ответов студентов, проверку конспектов и решение психологических задач) и др.

Подобные упражнения и задания способствовали развитию учебных и профессиональных интересов, актуализации установки на педагогическую профессию, развитию рефлексивного механизма, учили соотносить жизненные ситуации в причинно-следственной последовательности, что является важной характеристикой развития профессионального мышления будущего учителя. Кроме того, посредством развития познавательного и профессионального интересов шло совершенствование мотивационной и эмоционально-волевой регуляции профессионального сознания студентов.

Главным инструментом повышения действенности психологических механизмов профессионального сознания студентов в ходе формирующего эксперимента выступили активные методы обучения.

В настоящее время существует большое количество классификаций активных методов обучения. На основе проведенного теоретического анализа (А.А. Вербицкий, И.В. Вачков,

Р.М. Грановская, Ю.С. Крижановская, Л.М. Митина, Л.А. Петровская и др.) мы выделили и использовали в экспериментальной группе следующие: а) психолого-педагогический тренинг; б) игровое моделирование; в) метод анализа конкретных ситуаций. Эти методы взаимосвязаны между собой, иногда используется один в другом.

Отличительной особенностью всей группы активных методов является то, что, во-первых, обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, позволяя материал, подлежащий усвоению, ввести в цель деятельности, а не средства, во-вторых, осуществляется не только сообщение знаний, но и обучение умениям практического использования, что, в свою очередь, требует формирования определенных качеств будущего учителя; и, наконец, в-третьих, организует формирование новой, качественно иной установки на обучение в эмоционально насыщенном процессе коллективного творческого труда.

В целом, как показало наше исследование, активные методы являются хорошим средством задействования системы психологических механизмов профессионального сознания будущего учителя с целью его продуктивного развития и становления [112].

В условиях педвуза профессиональное сознание занимает по отношению к будущему специалисту двуединую позицию. С одной стороны, оно является следствием всей учебно-воспитательной работы вуза и показателем личностно-профессионального развития, с другой – выступает в качестве необходимого условия становления и развития будущего учителя, повышения уровня его профессионализма на последовательных этапах профессиональной подготовки.

В отдельных дисциплинах психолого-педагогического цикла выделено содержание и разработаны приёмы, позволяющие студенту с научных позиций оценить свой профессиональный потенциал. Но, к сожалению, как показывает практика,

осуществляется этот процесс стихийно. В учебном плане отсутствует дисциплина по психологии личности учителя, в которой в систематизированном виде излагались бы психологические основы продуктивности индивидуального развития личности учителя, его профессионального сознания. Осмысление же собственных индивидуальных особенностей позволяет будущему специалисту глубже осознать своё истинное призвание, реальнее оценить потенциальные возможности.

В свете вышесказанного в содержание формирующего эксперимента был включен разработанный нами курс «Профессиональное сознание как фактор готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности» [114].

Спецкурс представляет собой специальную обучающую программу, которая обобщает и систематизирует изучение психолого-педагогического компонента подготовки учителя, формирует и корректирует профессиональные установки, приращивает знания и умения, актуализирует действенность психологических механизмов профессионального сознания студентов.

Основные формы и методы работы: лекции-дискуссии, упражнения тренингового характера, самоисследования.

В процессе активного включения в образовательный процесс происходило накопление и совершенствование представлений о профессиональном сознании и самосознании, профессиональном поведении учителя, профессиональной рефлексии и самооценке, о Я-концепции учителя. Мы стремились к тому, чтобы курс осуществлял регулирующую и направляющую функции профессионального самоопределения, становления образа «Я-профессионал» и привлекательного образа профессии.

Педагогическая практика в школе представляла собой завершающий этап формирующего эксперимента. Опираясь на положение, которое утверждает, что сознание студентов определяется как «не ставшее, наличное сознание человека, но сознание становящееся, находящееся в «переходе», в трансформа-

ции, ... сознание развивающегося, духовно растущего человека, совершающего усилие и работу по своему развитию и духовному освобождению» [344, с. 74], в ходе формирующего эксперимента много внимания уделялось организации педагогической практики, которая в наибольшей степени обеспечивает переход будущего учителя от деятельности учения к профессиональной деятельности. Педагогическая практика в школе являлась той «событийной общностью», которая «является источником становления и развития человеческой субъективности... где место, способы действия не заданы, а впервые выстроены человеком» [166, с. 57–66].

Нами была разработана программа практики как образовательного процесса с определенными целями развития, системой связей и отношений между участниками, комплексом форм и техник совместной работы, с «включением» таких психологических механизмов, как педагогическая установка, профессиональная рефлексия, целеполагание, профессиональная адаптация, профессиональная самооценка. Каждый студент и его педагог-наставник дважды заполняли лист самооценки (и оценки) профессионально-педагогических умений: предлагалось оценить степень овладения умениями в начале и в конце практики (умения: проективно-прогностические, организаторские, диагностические, коммуникативные, исследовательские, коррекционные, прикладные). Данное задание способствовало развитию у практикантов профессиональной рефлексии. Обработка результатов по t-критерию Стьюдента обнаружила наличие значимых различий между двумя уровнями умений испытуемых (до практики и после практики): значение $t_{\text{эмп.}} = 6,67 > t_{\text{табл.}} = 4,32$, $p < 0,001$, что свидетельствует об изменениях произошедших в профессиональном сознании испытуемых группы ЭГ2 в период педагогической практики.

Полученные в ходе исследования результаты показали, что в условиях специально организованного обучения произошли существенные преобразования в системе связей структурных компонентов профессионального сознания. Причина кроется в эффективности актуализации психологических механизмов.

4.3. Анализ полученных результатов

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что у студентов экспериментальной группы, по сравнению с испытуемыми контрольной группы, произошли значительные изменения по основным структурным компонентам профессионально-педагогического сознания. Особо следует отметить позитивные изменения в профессиональной мотивации, в иерархии ценностных ориентаций, в профессиональной активности.

Соотношение уровня развития профессионально-педагогического сознания в экспериментальной группе по констатирующему и контрольному срезам показывает, что основное изменение результатов произошло за счёт уменьшения количества испытуемых, относящихся к низкому уровню развития профессионального сознания. В то же время повысилось число испытуемых, относящихся к уровням среднего и высокого уровня развития профессионального сознания (см. табл. 2).

В экспериментальной группе по сравнению с данными на начало эксперимента средние оценки уровня сформированности профессионально-педагогического сознания у студентов ЭГ1 и ЭГ2 составили по 4,0 балла, в то время как в контрольной группе (КГ1 и КГ2) – 3,7 и 3,68 балла – соответственно.

Достоверность разницы средних значений определялась по t -критерию Стьюдента. В нашем исследовании разница средних значений считалась значимой, если $t > 1,98$. Так, в группе ЭГ1 $t_{\text{эмп.}} = 2,2 > t_{\text{табл.}} = 1,99$ ($p < 0,05$). В группе ЭГ2 $t_{\text{эмп.}} = 8,2 > t_{\text{табл.}} = 3,46$ ($p < 0,001$). В группе КГ1 $t_{\text{эмп.}} = 1,7 < t_{\text{табл.}} = 1,99$

($p < 0,05$), а в группе КГ2 $t_{\text{эмп.}} = 1,5 < t_{\text{табл.}} = 1,98$ ($p < 0,05$). Следовательно, выборочные средние в экспериментальной группе достоверно отличаются друг от друга, а в группах КГ1 и КГ2 – статистически не достоверны. В контрольной группе если и произошли изменения, то они не упрочили представления студентов о значении педагогической профессии в их жизни в целом. Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень развития профессионально-педагогического сознания выше у студентов экспериментальной группы.

Таблица 2

Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по трём уровням профессионально-педагогического сознания (%)

Учеб. год	2002–2003				2003–2004				2004–2005			
Группы	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2	ЭГ1	ЭГ2	КГ1	КГ2
Уровни												
Высокий	15,6	17,9	19,1	19,2	11	17,6	12,8	16,3	14,3	226,7	12,9	19,5
Средний	68,7	61,5	63,8	69,2	78	73,5	71,8	69,4	74,7	60,0	74,1	58,5
Низкий	15,7	20,5	17,1	11,5	11	8,8	15,4	14,3	11,0	13,3	13,0	22,0

Сопоставление результатов по уровню сформированности профессионально-педагогического сознания у студентов групп ЭГ1 и КГ1 (третий курс) по t -критерию Стьюдента не установило статистически значимых различий между названными группами ($t_{\text{эмп.}} = 0,77 < t_{\text{табл.}} = 2,00$, $p < 0,05$). Это позволяет говорить о том, что к концу третьего курса у испытуемых экспериментальной группы отмечается позитивная тенденция, указывающая на качественные особенности в развитии профессионального сознания.

Сравнительный анализ выборочных средних в группах ЭГ2 и КГ2 (студенты четвертого курса) по окончании эксперимента по t -критерию Стьюдента показал, что $t_{\text{эмп.}} = 10,8 > t_{\text{табл.}} = 3,46$ ($p < 0,001$), иными словами, различия в уровне профессионального сознания между двумя группами значимы более, чем

на 0,1% уровне. Следовательно, уровень сформированности профессионально-педагогического сознания в ЭГ2 существенно выше, чем в группе КГ2.

Эти данные были подтверждены также методом ранжирования (приложение 4), определяющего степень осознания значимости показателей профессионального сознания испытуемыми обеих групп.

Анализ ранжирования, позволяет заключить, что различия в осознании значимости структурных компонентов профессионально-педагогического сознания между студентами первого и третьего курсов не очень существенные и, следовательно, развитие рефлексивной функции профессионального сознания на начальном этапе обучения в вузе осуществляется не интенсивно. Только к окончанию третьего курса наблюдаются качественные изменения в осознании значимости отдельных структурных компонентов профессионального сознания. Результаты корреляционного анализа, приведённые ниже, подтвердили данное предположение. Мы предполагали, что увеличение числа статистически значимых связей между структурными компонентами профессионального сознания, а также их усиление, может свидетельствовать как о развитии последних, так и о развитии исследуемого феномена в целом.

Обратимся к анализу корреляционных связей за третий год экспериментальной работы и сравним итоговые данные с результатами, полученными на начало эксперимента.

Анализ корреляционной матрицы (см. приложение 3, табл. 17) показал, что число значимых связей между структурными компонентами профессионального сознания группы ЭГ1 составило 339, что на 52 связи больше по сравнению с началом эксперимента и в 1,5 раза возросло число связей по сравнению со вторым годом эксперимента.

Достаточно большое количество значимых корреляционных связей ($p < 0,05$) отмечается у такого структурного компо-

нента профессионального сознания, как познавательные и личностные потребности (в 2,4 раза), в том числе уровень познавательных потребностей увеличился в 1,9 раза, уровень профессиональной активности – в 3 раза. Следовательно, можно отметить эффективность экспериментальной работы, в частности, развивающий эффект психологических механизмов.

Как известно, мотив – это конкретное проявление потребности. Сравним количество значимых корреляционных связей профессиональной мотивации студентов на начало и конец эксперимента. Если на начало эксперимента мотив «овладения профессией» имел одну статистически значимую корреляционную связь ($r = 0,33$, $p < 0,05$), то по окончании эксперимента мы отмечаем 10 таких связей, а именно: приобретение знаний ($r = 0,54$); активная деятельная жизнь ($r = 0,40$); познание ($r = 0,38$); интересная работа ($r = 0,34$) и др. Качественно отличается содержание значимых связей и у мотива «приобретение знаний». На начало эксперимента указанный структурный компонент коррелировал со следующими показателями: овладение профессией ($r = 0,37$); потребность в признании ($r = 0,41$); непримиримость к недостаткам ($r = -0,35$), адаптация к вузу ($r = 0,33$). К концу третьего года экспериментальной работы усилились прежние связи и появились новые. Так, например, он коррелирует с такими показателями профессионального сознания, как овладение профессией ($r = 0,54$); самостоятельность ($r = 0,32$); терпимость ($r = -0,38$); познавательные потребности ($r = 0,40$). Аналогичные изменения коснулись и мотива «получение диплома». Таким образом, по сравнению с началом эксперимента число значимых корреляционных связей профессиональной мотивации возросло с 9 до 17, а сами корреляционные связи усилились и изменились качественно.

В ходе корреляционного анализа было установлено, что существенному переосмыслению подверглась и структура ценностей будущего учителя. Число статистически значимых свя-

зей по окончании эксперимента уменьшилось на 46. Если на начало эксперимента в группе ЭГ1 наибольшим числом значимых связей обладали такие терминальные ценности, как «развлечения», «развитие», «дружба», «любовь», то концу эксперимента первый ранг по статистически значимым корреляционным связям разделили терминальные ценности – «переживание прекрасного» (9) и «обеспеченная жизнь» (9). Следует заметить, что число значимых связей у ценности «развлечения» уменьшилось в 2,6 раза, в 2 раза увеличилось количество значимых связей у ценности «познание», в 1,4 раза – ценности «счастливая семейная жизнь». В то же время результаты корреляционного анализа свидетельствуют, что по одной значимой корреляционной связи имеют такие терминальные ценности, как «интересная работа», «дружба», «уверенность в себе», не имеет связей ценность «свобода». Качественно изменились и инструментальные ценности. Так, по числу значимых связей теперь лидируют такие ценности, как «непримиримость к недостаткам» (8); «образованность» (6); «честность» (6); «независимость во взглядах» (5); «самоконтроль» (5).

Прежнее число значимых связей осталось у такого показателя профессионального сознания, как ПВК учителя. Примерно равны по количеству значимых корреляционных связей такие показатели профессионального сознания, как интерес к профессии и педагогические способности. Количественные характеристики остальных показателей профессионального сознания по окончании эксперимента имеют положительную динамику, а именно: число значимых корреляционных связей у таких компонентов профессионального сознания, как профессиональные знания и умения увеличилось в 3,7 раза, адекватность профессиональной самооценки – в 3,5 раза, уровень профессиональных притязаний – в 1,9 раза, профессиональная активность – в 1,4 раза, самоуправление поведением – в 3,3 раза.

Таким образом, результаты корреляционного анализа свидетельствуют об увеличении и усилении статистически значимых корреляционных связей в группе ЭГ1 по окончании эксперимента между структурными компонентами профессионального сознания, что указывает на развитие исследуемого феномена. Наибольшие изменения в ходе эксперимента претерпели такие структурные компоненты, как *профессиональные знания, самоуправление поведением, ПВК, профессиональная самооценка*. Менее интенсивно осуществлялось развитие таких компонентов профессионального сознания, как педагогические способности, профессиональные притязания, профессиональные ценности, профессиональная активность.

Что касается группы КГ1, то по данным корреляционного анализа, можно констатировать, что число значимых связей между структурными компонентами сознания составило 280. По сравнению с началом эксперимента их число уменьшилось на 16 единиц, а по сравнению со вторым годом экспериментальной работы – на 60. Лидирует по числу значимых корреляционных связей уровень познавательных и личностных потребностей, увеличение произошло в 1,7 раза. По количеству статистически значимых связей по-прежнему доминируют ценности личности (44), но их число, по сравнению с началом эксперимента, сократилось на 11, а по сравнению со вторым годом работы – на 24.

Анализ корреляционной матрицы выявил качественные изменения, произошедшие к концу экспериментальной работы. Так, нет ни одной значимой корреляционной связи у таких терминальных ценностей, как «любовь», «познание» (на начало эксперимента было 7 связей), «развлечение». По одной корреляционной связи имеют такие ценности, как «переживание прекрасного», «дружба», «общественное признание», «развитие», «свобода», «счастье других», «уверенность в себе». Наибольшее число значимых корреляционных связей имеет ценность «творчество» (5) и по 4 связи – такие терминальные ценности, как

«активная деятельная жизнь», «жизненный опыт», «здоровье» и «интересная работа».

Аналогичные изменения претерпел и такой показатель сознания, как ПВК учителя (число значимых связей уменьшилось на 10). Почти в 2 раза уменьшилось количество связей между ценностями и ПВК (было 46, стало 25).

Не наблюдается динамических изменений у таких структурных компонентов сознания, как педагогические способности и профессиональные притязания.

Таким образом, данные, полученные нами в ходе экспериментальной работы в группе КГ1, подтверждают известное положение о том, что третий курс является кризисным периодом обучения в вузе. В структуре личностных особенностей третьекурсников происходят изменения уровня экспрессивности, ответственности, внутреннего напряжения, которые являются наиболее значимыми на данном этапе развития личности, изменяются уровни активности и общительности, чувствительности и самодостаточности. В ценностной структуре ведущими начинают становиться ориентиры на развитие профессионального самоопределения. Из этого следует, что к третьему курсу у студентов более реалистично восприятие окружающего мира и себя в нём, укрепляются жизненные идеалы, усиливается тенденция осознания профессионального образа «Я».

Сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах, позволяет заметить, что результаты не столь существенно отличаются друг от друга, то есть динамика изменений структурных компонентов сознания на третьем курсе примерно одинаковая. Так, *первое место* по числу значимых корреляционных связей на начало эксперимента в обеих группах занимают ценности, на *втором месте* – профессиональные качества личности. В обеих группах по окончании эксперимента по интенсивности развития на первое место выступил такой структурный компонент профессионального

сознания, как познавательные и личностные потребности. Примерно одинаковое число значимых связей отмечается у таких компонентов профессионального сознания, как педагогические способности и профессиональная самооценка, профессиональные притязания и профессиональная активность.

Отличия в развитии структурных компонентов сознания в сравниваемых группах состоят в том, что у студентов ЭГ1 наблюдается более интенсивный характер изменений таких структурных компонентов, как *самоуправление поведением, интерес к профессии, привлекательность педагогического труда, профессиональная мотивация, профессиональные качества личности*. Все указанные компоненты профессионального сознания имеют более высокий уровень развития.

В целом анализ результатов показал, что в группе ЭГ1 профессиональное сознание имеет более сформированную и структурированную систему, чем у испытуемых КГ1. Мы полагаем, что интенсивное развитие отдельных структурных компонентов профессионального сознания в группе ЭГ1 может быть объяснено оптимизацией психологических механизмов в процессе профессиональной подготовки с опорой на активные методы обучения.

Проанализируем полученные корреляционные матрицы в группах ЭГ2 и КГ2.

В группе ЭГ2 (табл. 19) общее число значимых корреляционных связей между структурными компонентами профессионального сознания возросло по сравнению с началом эксперимента в 1,5 раза и составило 321. Наибольшие изменения по числу значимых связей произошли у таких показателей сознания, как *интерес к профессии* (стало 13, было 9), *профессиональная мотивация* (17 и 9 – соответственно), *профессиональные знания* (14 и 5), *уровень профессиональных притязаний* (14 и 6), *познавательных и личностных потребностей* (49 и 31 – соответственно). По числу значимых корреляционных связей по-

прежнему доминирует такой компонент сознания, как *ценности* личности, но количество значимых корреляционных связей увеличилось всего на два коэффициента. На прежнем месте по числу значимых корреляционных связей остались такие структурные компоненты профессионального сознания, как самоуправление поведением и адекватность профессиональной самооценки. Мы полагаем, что этот факт можно объяснить тем, что профессиональное сознание у выборки второго курса (группы ЭГ2 и КГ2) изначально имело более высокий уровень развития, чем у первокурсников, поэтому студенты групп ЭГ2 и КГ2 более объективно оценили свои возможности и способности. Вместе с тем следует указать на качественные различия в группах, имеющиеся по окончании экспериментальной работы, в развитии профессионального сознания.

Если на начало эксперимента в группе ЭГ2 лидировали по числу значимых связей три терминальных ценности: *«развлечение»*, *«счастливая семейная жизнь»* и *«свобода»* (по 10 значимых связей), а ценность *«активная деятельная жизнь»* имела только одну статистически значимую корреляционную связь, то по окончании экспериментальной работы лидируют две ценности: *«активная деятельная жизнь»* (9) и *«уверенность в себе»* (8). Далее, в порядке убывания значимости следуют такие ценности, как *«познание»* (7), *«интересная работа»* (6), *«творчество»* (6), *«обеспеченная жизнь»* (6). По 5 значимых связей у ценностей *«жизненный опыт»*, *«развитие»*, *«счастье других»*. Среди инструментальных ценностей лидируют – *«исполнительность»* (10), *«образованность»* и *«жизнерадостность»* (по 9 связей), *«самоконтроль»* (8), *«честность»* (7). Произошло увеличение числа значимых корреляционных связей между ценностями и профессиональными качествами личности (на 27).

Среди ПВК учителя по числу статистически значимых связей лидируют следующие: *самоконтроль* (6) и *рефлексивность* (6), по 5 корреляционных связей у таких качеств, как *внимание к людям*, *эмоциональность* и *энергичность*.

Таким образом, результаты исследования дают основание сделать вывод о качественных изменениях, произошедших в структуре профессионального сознания испытуемых группы ЭГ2. У студентов группы ЭГ2, обучающихся на четвертом курсе, более упорядоченно выглядят интеркорреляции показателей сознания, связи между компонентами стали более тесными, значения коэффициентов корреляции увелились.

В группе КГ2 (табл. 20), общее число статистически значимых связей составило 267, что на 74 связи больше по сравнению с началом эксперимента, но в *1,4 раза меньше, чем в группе ЭГ2*. Доминируют по числу значимых связей ценности личности (70). В частности, лидируют такие терминальные ценности, как «здоровье» (7) и «общественное признание» (7), по 6 значимых связей отмечается у таких ценностей, как «активная деятельная жизнь» и «счастье других». По две значимых связи у ценностей «интересная работа» и «продуктивная жизнь».

Произошло увеличение значимых корреляционных связей у таких структурных компонентов сознания, как профессиональная самооценка и уровень профессиональных притязаний. Так, если на начало эксперимента корреляционная связь между самооценкой и энергичностью, самооценкой и уровнем притязаний была слабой ($r = 0,28$), то по окончании эксперимента связь усилилась ($r = 0,34$). Полагаем, что данный факт можно объяснить тем, что диагностика осуществлялась в конце учебного года после педагогической практики в школе. Успешность практической деятельности в роли учителя позволила испытуемым более объективно проанализировать свои способности и оценить свои возможности.

По данным корреляционной матрицы испытуемых КГ2 число значимых корреляционных связей у таких компонентов профессионального сознания, как педагогические способности, профессиональная активность, уровень познавательных и личностных потребностей осталось неизменным. Уменьшился

показатель самоуправления поведением (было 10 статистически значимых корреляционных связей, стало 7) и потребности в достижениях (8 и 3 – соответственно).

Таким образом, можно говорить о том, что у испытуемых КГ2 не сформирована целостная система её компонентов, хотя отдельные структурные компоненты могут быть сформированы на достаточно высоком уровне,

Сравнительный анализ корреляционных матриц групп ЭГ2 и КГ2 показал, что в обеих группах динамика изменений структурных показателей профессионального сознания носит в основном поступательный характер. В то же время позитивные изменения сознания у испытуемых КГ2 не столь сильны, как в группе ЭГ2. По уровню развития профессионального сознания экспериментальная группа опережает контрольную в 1,4 раза, что согласуется с ранее приведенными результатами по t-критерию Стьюдента. Наибольшие изменения в процессе эксперимента в ЭГ2 претерпели такие структурные компоненты, как *профессиональные качества личности, профессиональные знания, педагогические способности и профессиональные притязания*. Менее интенсивно осуществлялся процесс развития таких структурных компонентов, как профессиональные потребности и профессиональная самооценка.

В КГ2 наибольшие изменения претерпели в процессе эксперимента такие показатели, как *профессиональные ценности и профессиональная самооценка*, наименьшие – профессиональные качества личности, профессиональные знания и профессиональная активность. Для наглядности в табл. 32 (приложение 4) мы представили сводные данные корреляционного анализа экспериментальной и контрольной групп по окончании эксперимента.

Таким образом, сравнительный анализ результатов показал, что в структуре профессионального сознания в обеих группах существуют значительные различия, обусловленные уров-

нем её развития. Процесс развития профессионального сознания носит поступательный, но неравномерный характер. Одни структурные компоненты сознания развиваются более интенсивно, другие – менее. В целом же для успешного осуществления структурных преобразований в такой сложной системе, какой является профессионально-педагогическое сознание личности, требуется более длительный отрезок времени и активное задействование психологических механизмов, роль которых в становлении исследуемого феномена мы рассмотрим ниже.

Для определения действенности психологических механизмов мы обратились к данным корреляционного и факторного анализов. По нашему предположению, усиление корреляционных связей психологических механизмов с показателями профессионального сознания и их увеличение может свидетельствовать о действенности психологических механизмов и их эффективном воздействии на процесс становления профессионального сознания будущего учителя. Проанализируем полученные корреляционные матрицы.

В группе ЭГ1 (см. приложение, табл. 21) по сравнению с началом эксперимента (приложение, табл. 8) произошло увеличение и усиление корреляционных связей 1,2 раза, общее число которых составило 41 (в начале эксперимента – 33). Количество статистически значимых корреляционных связей психологических механизмов распределилось следующим образом: 13 связей имеет педагогическая установка, 11 – целеполагание, по 6 связей у профессиональной самооценки и профессиональной рефлексии и 5 значимых связей наблюдается у профессиональной адаптации.

По числу значимых корреляционных связей в группе ЭГ1 лидирует *педагогическая установка*. Если сравнивать с началом эксперимента, то количество связей возросло в 2,6 раза. Повышение действенности педагогической установки подтверждает наше теоретическое положение о том, что указанный психоло-

гический механизм является базовым в системе выделенных нами механизмов, который способен (наряду с другими) оказывать эффективное воздействие на становление и развитие профессионального сознания будущего учителя.

Анализ выявленных корреляций позволил констатировать наличие наиболее сильной связи ($r = 0,53$, $p < 0,05$) с показателем позитивного отношения к специальности. Затем в порядке убывания отмечаются тесные связи с такими показателями, как интерес к профессии ($r = 0,49$); уровень профессиональной компетентности ($r = 0,45$); уровень профессиональных знаний и умений ($r = 0,39$), уровень педагогических способностей ($r = 0,37$) и др. Таким образом, представленные результаты позволяют заключить, что педагогическая установка взаимосвязана со всеми составляющими профессионального сознания у испытуемых ЭГ1. Самые сильные статистически значимые корреляционные связи имеют показатели, характеризующие аффективную и поведенческую сферы профессионального сознания, то есть можно констатировать стремление испытуемых третьего курса реализовать себя в профессиональной деятельности.

Вторым психологическим механизмом по степени воздействия на развитие профессионального сознания является *профессиональная самооценка*. Этот факт отмечается увеличением в 2 раза числа значимых связей между самооценкой и структурными показателями профессионального сознания. Как отмечалось ранее, у студентов-первокурсников самооценка личности отличается неадекватностью. Поэтому в ходе экспериментальной работы много внимания уделялось формированию адекватности как личностной самооценки, так и профессиональной. Содержание профессиональной самооценки представлено отношением будущих учителей к профессионально значимым параметрам, необходимым для эффективного осуществления педагогической деятельности, в частности, профессионально

значимым личностным качествам, профессиональному общению, профессиональным умениям, ценностным ориентирам профессиональной деятельности. Экспериментально подтверждена связь между содержанием и структурой профессиональной самооценки и структурой профессионально-педагогического сознания. В свою очередь, взаимосвязь между ними влияет на эффективность деятельности педагога и повышения уровня его профессионализма.

Из таблицы видно, что профессиональная самооценка коррелирует с такими показателями, как профессиональная активность ($r = 0,43$), общая самооценка личности ($r = 0,35$), интерес к профессии ($r = 0,34$), самоуправление поведением ($r = 0,34$), мотив овладения профессией ($r = 0,33$), педагогические способности ($r = 0,29$), профессиональные притязания ($r = 0,29$), профессиональные знания и умения ($r = 0,29$).

Что касается действенности таких психологических механизмов, как целеполагание и профессиональная рефлексия, то следует отметить, что между ними и показателями профессионального сознания увеличение корреляционных связей (в 1,3 и в 1,4 раза – соответственно) является не столь значительным. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что, во-первых, данные механизмы имели изначально большее (по сравнению с ранее названными механизмами) количество значимых корреляционных связей с показателями профессионального сознания, поэтому рост их числа не носил столь интенсивный характер, как в первом случае. Во-вторых, это объясняется этапом обучения студентов, уровнем их профессиональных знаний и умений. Известно, что начальный этап профессионализации в вузе связан с процессом усвоения профессиональных знаний без практического компонента и различные виды учебной практики являются скорее квазипрофессиональной деятельностью. Поэтому необходимое психологическое сопровождение процесса профессионального обучения будущего учителя в ходе эксперимен-

та ставило своей целью не только развитие ПВК учителя, но и самореализацию личности студента в профессии. Реализация такого сопровождения осуществлялась через личностно-проблемный подход, опирающийся на внутренний потенциал каждого конкретного студента (т.е. познание его индивидуальности) и создание специально организованного процесса обучения. Повышение действенности профессиональной рефлексии и целеполагания, по сравнению с началом эксперимента, мы связываем и с использованием активных методов обучения.

Количество значимых корреляционных связей между профессиональной адаптацией и показателями профессионального сознания осталось на прежнем уровне (6). Тем не менее, качественное содержание этих связей указывает на различия между началом и окончанием эксперимента. По окончании эксперимента профессиональная адаптация коррелирует с такими показателями профессионального сознания, как профессиональные ценности (в частности, ответственность ($r = 0,42$); чуткость ($r = 0,42$); образованность ($r = 0,29$), уровень профессиональной активности ($r = 0,32$), уровень потребности в достижении ($r = 0,31$), уровень альтруистической направленности личности ($r = 0,29$).

В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что по окончании эксперимента у студентов группы ЭГ1 показатели уровня профессионального сознания выражены сильнее и сформированы в более гармоничный симптомокомплекс, чем на начало экспериментальной работы, что указывает, по нашему мнению, на действенность выявленных психологических механизмов в процессе профессионального становления.

Как видно из таблицы 21 (см. приложение), выделенные нами механизмы чаще всего коррелируют с такими показателями профессионального сознания, как *педагогические способности* (педагогическая установка, профессиональная самооценка, профессиональная рефлексия); *мотив овладения профессией*

(педагогическая установка, профессиональная рефлексия, профессиональная самооценка); интерес к профессии (педагогическая установка, целеполагание, профессиональная самооценка); *профессиональная активность* (педагогическая установка, профессиональная рефлексия, профессиональная самооценка); уровень альтруистической направленности личности (педагогическая установка, профессиональная рефлексия, профессиональная адаптация).

Данная таблица также достаточно наглядно подтверждает, что все структурные показатели и психологические механизмы по окончании эксперимента имеют хотя бы по одной значимой корреляционной связи, (исключение составляет только один показатель – мотив получения диплома). В то время как в начале эксперимента почти половина (точнее 9) показателей не имели статистически значимых связей.

Иная ситуация наблюдается у испытуемых группы КГ1. Общее число значимых корреляционных связей между психологическими механизмами и показателями профессионального сознания в группе КГ1 (начало и окончание эксперимента) уменьшилось в 1,3 раза. На начало эксперимента таких связей было 38, к концу – стало 30 (см. табл. 22). Сравнение результатов корреляционного анализа в обеих группах выявило различия по целому ряду показателей. Так, число значимых связей между педагогической установкой и показателями профессионального сознания в группе КГ1 уменьшилось в 2 раза, в то время как в группе ЭГ1 их число увеличилось в 2,6 раза. В 6 раз произошло уменьшение числа корреляционных связей между профессиональной рефлексией и показателями профессионально-педагогического сознания (было 6 значимых связей, осталась 1). Это свидетельствует о том, что к третьему курсу у студентов КГ1 наблюдается снижение действенности таких психологических механизмов, как педагогическая установка и профессиональная рефлексия. Что касается функционирования остальных

психологических механизмов, то число статистически значимых корреляционных связей между профессиональной самооценкой, целеполаганием и показателями профессионального сознания осталось на прежнем уровне (исключение составляет профессиональная адаптация, увеличение на одну значимую связь).

Сравнение результатов корреляционного анализа, полученных в группах ЭГ1 и КГ1 по окончании эксперимента, показывает, что число значимых корреляционных связей между показателями профессионального сознания и психологическими механизмами в группе ЭГ1 превосходит в 1,5 раза числа этих связей в группе КГ1.

Опираясь на вышеизложенное, можно заключить, что действенность психологических механизмов профессионального сознания в группе КГ1 (третий курс) незначительна (особенно это относится к профессиональной рефлексии и целеполаганию), что отчетливо проявилось в поведении последних. Отсутствие статистически значимых корреляционных связей между психологическими механизмами и такими показателями профессионального сознания, как альтруистическая и гностическая направленность, потребность в достижении, свидетельствует о том, что к окончанию третьего курса у студентов снижена субъективная активность. Между тем, в современных условиях коренным образом меняются требования к работе педагогов общеобразовательной школы: учитель переходит от нормативно-исполнительской деятельности к деятельности проектировочной, инновационной, исследовательской. Из чего следует, что основной задачей профессионального обучения в вузе должна стать задача формирования не исполнителя, а деятеля, т.е. субъекта профессиональной деятельности, что является основой профессионализма личности учителя.

Мы полагаем, что выявленные различия в группах ЭГ1 и КГ1 свидетельствуют о необходимости эффективнее актуализировать указанные выше психологические механизмы на началь-

ном этапе обучения в вузе. Это ускорит продуктивное развитие и становление профессионального сознания будущего учителя.

Рассмотрим результаты, полученные в группах ЭГ2 и КГ2 (испытуемые – студенты четвертого курса). Анализ данных показал (см. приложение, табл. 23), что число статистически значимых корреляционных связей между психологическими механизмами и показателями профессионального сознания в группе ЭГ2 составляет 55, что в 1,9 раза больше количества данных связей на начало эксперимента (см. табл. 11), причем распределение произошло следующим образом: 13 значимых связей имеет педагогическая установка, 12 – профессиональная самооценка, по 11 – профессиональная рефлексия и целеполагание и 8 – профессиональная адаптация.

При сравнении этих результатов с данными, полученными в начале эксперимента, можно заметить, что наиболее действенным в группе ЭГ2 является механизм *целеполагание*, который имеет значительно большее (в 5,5 раза), чем другие психологические механизмы, увеличение числа значимых корреляционных связей с показателями профессионального сознания. Это подтверждает наше теоретическое положение об активизирующем воздействии данного психологического механизма на становление субъектности личности будущего учителя. Посмотрим, с какими же показателями профессионального сознания коррелирует целеполагание.

Из таблицы видно, что названный механизм взаимодействует с такими показателями, как уровень интеллекта ($r = 0,53$); ценности личности (в частности, уверенность в себе ($r = 0,42$), образованность ($r = 0,33$), ответственность ($r = 0,31$); мотив овладения профессией ($r = 0,31$); уровень познавательной потребности ($r = 0,33$); позитивное отношение к специальности ($r = 0,35$); уровень самокритичности ($r = 0,38$); уровень гностической направленности личности ($r = 0,31$); адекватность самооценки личности ($r = 0,30$). Таким образом, перечень значимых

корреляционных связей указывает на то, что испытуемые ЭГ2 достаточно глубоко осознают меру своей ответственности за уровень профессионального развития; с изменением уровня профессионализма изменяется и система образующих профессионально-педагогического сознания личности. О действительности данного механизма свидетельствует и изменившееся поведение испытуемых как в стенах вуза, так и на педпрактике в школе. По мнению экспертов, студенты группы ЭГ2 в ходе педагогической практики зарекомендовали себя как самостоятельные, творческие, профессионально подготовленные специалисты, у которых сложились хорошие отношения с учащимися и с педагогами-наставниками.

Эффективность механизма *профессиональной рефлексии* подтверждается увеличением в 2,2 раза числа значимых корреляционных связей между указанным механизмом и показателями профессионального сознания. Благодаря профессиональной рефлексии на протяжении всей опытно-экспериментальной работы знание педагогической реальности обрело новые грани за счёт личностного освоения. Из таблицы видно, что наиболее значимая корреляционная связь отмечается между профессиональной рефлексией и уровнем целеустремленности личности ($r = 0,45$). Представленные данные позволяют предположить, что действенность целеполагания и профессиональной рефлексии обеспечивает возникновение в сильно неравновесной системе личности познающего студента новых качеств, обладающих более высокой сложностью и большей энергией, чем старые. Это связано как с внутренними изменениями содержания профессионального сознания, так и с влиянием внешней среды.

Что касается других психологических механизмов (педагогической установки, профессиональной адаптации и профессиональной самооценки), то между ними и показателями профессионального сознания увеличение числа корреляционных связей является не столь значительным, по сравнению с профес-

сиональной рефлексией и целеполаганием (в 1,3, 1,6 и 1,85 раза – соответственно). Этот факт можно объяснить, по-видимому, тем, что данные механизмы (за исключением профессиональной адаптации) имели изначально большее (по сравнению с ранее названными механизмами) количество корреляционных связей с показателями профессионального сознания, поэтому рост их числа не носил столь интенсивный характер, как в первом случае, что отнюдь не умаляет их роли в развитии исследуемого феномена.

Анализ корреляций показал, что по числу значимых связей в группе ЭГ2 лидирует *педагогическая установка* (13). Причём, если на начало эксперимента (на втором курсе) число значимых связей отмечалось между указанным механизмом и показателями *аффективной* сферы профессионального сознания (интерес к профессии, позитивное отношение к избранной специальности), то по окончании эксперимента (на четвертом курсе) наблюдается увеличение и усиление корреляционных связей между педагогической установкой и *поведенческой составляющей* профессионального сознания (уровень профессиональной активности, уровень профессиональной компетентности, мотивация овладения профессией). Более тесными становятся связи педагогической установки с такими показателями профессионального сознания, как альтруистическая ($r = 0,38$) и гностическая ($r = 0,31$) направленности личности. На начало эксперимента коэффициенты корреляции указанных компонентов были очень слабые ($r = 0,05$ и $r = 0,17$ – соответственно).

В ходе анализа данных было установлено, что педагогическая установка продуктивно взаимосвязана со всеми выявленными психологическими механизмами. Наиболее тесная связь проявляется между педагогической установкой и профессиональной самооценкой ($r = 0,41$, $p < 0,05$), между педагогической установкой и целеполаганием ($r = 0,37$).

Исследование педагогической установки как психологического механизма профессионального сознания будущего учителя позволило определить особенности динамики данного феномена, проверить гипотезу о связи установки со структурными компонентами сознания и другими его психологическими механизмами. Полученные результаты дают основание рассматривать данный психологический механизм в качестве базового в системе выделенных нами механизмов, который способен (наряду с другими) оказывать эффективное воздействие на становление исследуемого феномена в условиях педвуза.

Различия в силе и направленности корреляционных связей, по данным исследования в группе ЭГ2 (начало и конец эксперимента), убедительно свидетельствуют о том, что к концу четвертого года обучения в вузе механизм (педагогическая установка) направляет один из значимых компонентов личностной активности – профессиональную активность. Профессиональная активность как компонент профессионального сознания студента выражает общую, внутреннюю тенденцию личности по отношению к педагогической профессии, в содержании которой мы находим когнитивный, эмоциональный и волевой аспекты, а именно: в эмоциональном аспекте выражена потребность осуществления педагогической деятельности; в познавательном аспекте – профессиональные знания, необходимые для педагогической профессии; в поведенческом аспекте нашла отражение профессиональная умелость, которая проявляется в оптимальном решении профессионально-педагогических ситуаций.

Повышение эффективности педагогической установки как психологического механизма мы связываем с используемой организацией образовательного процесса, с привлечением активных форм ведения занятий на протяжении всего экспериментального периода, особенно на спецкурсе. Проводимая работа была направлена на интегрирование психолого-педагогических знаний и умений для решения комплексных проблем обучения,

воспитания и развития субъекта деятельности, на установление связей между психологической, педагогической и методической подготовкой, на формирование у студентов целостного представления об изучаемом явлении (профессиональное педагогическое сознание). Отметим также, что значимым толчком в актуализации педагогической установки выступает педагогическая практика в школе. Именно в школе, в процессе идентификации со значимыми в профессиональном отношении людьми, их проявлениями в профессиональной деятельности происходит осознание профессионального «Я» будущего учителя.

Повышение действенности таких психологических механизмов, как профессиональная адаптация и профессиональная самооценка мы связываем также с условиями личностноориентированного обучения, с использованием активных методов обучения: деловых и ролевых игр, в процессе которых формировался позитивный образ педагога. Педагогическая практика в образовательном учреждении даёт богатый материал для анализа и оценки действий школьного учителя. Студенты наблюдают разнообразные проявления психологических свойств личности учителя, стиль общения с учащимися, проявления профессиональной ответственности педагога. Взаимное посещение уроков и организованных студентами мероприятий; самостоятельно проведённые уроки, получившие качественную оценку экспертов и однокурсников, способствуют повышению адекватности профессиональной самооценки, вызывают чувство удовлетворения, что является немаловажным фактором формирования профессионально значимых качеств учителя, повышения уровня профессионального сознания.

Участие в педагогической деятельности, с одной стороны, способствует развитию адекватных представлений о профессии, с другой – формированию операциональной основы профессионального самоопределения, т.е. системы профессиональных знаний, навыков, элементов профессионального мышления и

памяти. Развитие операциональной основы профессионального самоопределения наряду с мотивацией обуславливают качественные изменения в структуре сознания и самосознания личности.

Корреляционный анализ между психологическими механизмами и показателями профессионального сознания, проведённый в группе ЭГ2, зафиксировал значительное количество тесной корреляционной связи между ними. Так, из таблицы 23 видно, что выделенные нами механизмы чаще всего коррелируют с таким показателем профессионального сознания, как *ценности личности* [в частности, «уверенность в себе» (педагогическая установка, профессиональная рефлексия, целеполагание, профессиональная адаптация), «ответственность» (целеполагание, профессиональная самооценка), «образованность» (механизмы: целеполагание и профессиональная адаптация)], *мотивы учения* (педагогическая установка, профессиональная адаптация, профессиональная самооценка), *профессиональная активность* (педагогическая установка, профессиональная рефлексия, профессиональная адаптация), *профессиональные знания и умения* (профессиональная рефлексия, профессиональная адаптация, профессиональная самооценка), *самокритичность личности* (педагогическая установка, целеполагание, профессиональная адаптация).

Таким образом, результаты исследования дают основание сделать вывод об активизирующем воздействии психологических механизмов на становление профессионального сознания студентов группы ЭГ2.

Сопоставим данные группы ЭГ2 с результатами корреляционного анализа контрольной группы КГ2 (см. табл. 24).

Было установлено, что в группе КГ2 общее число статистически значимых корреляционных связей между психологическими механизмами и показателями профессионального сознания по сравнению с началом эксперимента (см. табл. 12) из-

менилось незначительно: было 19, стало 22. Со многими показателями профессионального сознания психологические механизмы вообще не имеют статистически значимых корреляционных связей (в частности, с такими показателями, как педагогические способности, профессиональные ценности (уверенность в себе, образованность, ответственность, чуткость), стремление к творчеству (ПЗК), а также адекватность профессиональной самооценки, самоуправление поведением, уровень гностической направленности личности).

Количество связей между *педагогической установкой, целеполаганием* и показателями профессионального сознания уменьшилось (было 7 и 4 стало 6 и 3 – соответственно), а между профессиональной рефлексией и показателями сознания осталось на прежнем уровне (уменьшилась сила связи). Данные результаты позволяют констатировать, что воздействие указанных психологических механизмов на становление профессионального сознания в группе КГ2 незначительно. В то же время обращает на себя внимание тот факт, что заметные изменения произошли во взаимодействии со структурными компонентами профессионального сознания у двух механизмов – *профессиональной адаптации и профессиональной самооценки*. По сравнению с началом эксперимента увеличение числа значимых связей приходится именно на данные психологические механизмы.

Полагаем, что этот факт объясняется тем, что процесс профессионального становления личности в вузе включает в себя, наряду с мотивационной составляющей, конструирование способов овладения операциональной стороной деятельности (знания, умения, навыки), которые своим содержанием формируют комплекс мер, направленных на осознание студентами учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Наибольший эффект наблюдается именно на четвертом курсе в процессе учебно-производственной практики в школе. В условиях, максимально приближенно имитирующих

реальные профессиональные ситуации, будущие учителя (на четвёртом курсе) могут проверить свои возможности и сформировать определенное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности.

Учитывая тот факт, что самооценка – это синтез результатов познания человеком себя и эмоционального отношения к себе, в процессе учебно-профессиональной деятельности на старших курсах происходит повышение уровня профессиональной самооценки по сравнению с уровнем общей самооценки.

Профессиональная самооценка, как отмечалось ранее, тесно связана с профессиональной адаптацией. Поэтому повышение уровня профессиональной самооценки способствует успешности функционирования профессиональной адаптации личности студента.

Обобщая эмпирические результаты, представленные выше, можно заключить, что воздействие психологических механизмов на процесс становления профессионального сознания студентов в контрольной группе, по сравнению с экспериментальной, несущественно. Мы объясняем это тем, что в контрольной группе в процессе профессионального обучения не создавались оптимальные условия для актуализации психологических механизмов, обеспечивающих развитие профессионального педагогического сознания.

Это вывод был подтверждён результатами факторного анализа (см. приложение 3, табл. 25–28).

При факторном анализе в экспериментальной и контрольной группах студентов вновь выделилось по четыре фактора, и все факторы биполярны. Так, в группе ЭГ1 (см. табл. 25) исходя из максимальных факторных нагрузок, входящих в него переменных, *первый фактор* был назван фактором профессиональных качеств личности. Сравнение данного фактора с фактором, выделенным в первый год экспериментального исследования, показывает, что входящие в него переменные претерпели суще-

ственные изменения, равно как и вес фактора, который составил 11.757, что значительно превышает предыдущий – 11.326 (см. приложение, табл. 13).

Весомую факторную нагрузку *во втором факторе* на положительном полюсе имеет переменная «настойчивость в достижении цели» (.887). Наличие у человека настойчивости в достижении поставленной цели способствует саморегуляции поведения, мобилизации сил на достижение поставленных целей, и в том числе цели профессионального развития и совершенствования.

При сравнении этого фактора с фактором, выделенным при предыдущем анализе, также отмечается значительное изменение входящих в него переменных и увеличение факторного веса, который составил 11.332, предыдущий – 11.036. В частности, следует указать на значительное снижение факторных нагрузок таких переменных, как развлечения, обеспеченная жизнь, непримиримость к недостаткам, высокие запросы и повышение значимости переменных: уверенность в себе, самостоятельность, счастливая семейная жизнь.

В *третьем факторе* положительный полюс представлен переменными, характеризующими позитивное отношение к педагогической профессии, в частности: высокий уровень познавательных потребностей, самоуправления поведением, позитивное отношение к специальности, устойчивость установки на педагогическую профессию и др. По максимальным факторным нагрузкам данный фактор был назван фактором, мотивирующим на педагогическую профессию. Именно потребностно-мотивационная составляющая выступает той реальной силой, той психологической причиной, которая определяет целенаправленность действий человека.

Четвертый фактор образован 20-ью признаками, имеющими внутреннюю взаимосвязь. Максимальную факторную нагрузку на положительном полюсе имеет такой показатель, как

активность (.855), представленный переменными: осознание собственной уникальности (.748), интернальность (.700); способность к рефлексии (.692), развитие (.618), познание (.600) и др. В этом факторе значимые переменные тоже претерпели изменения, увеличился вес фактора, составивший 12.232, прежний – 12.032.

Таким образом, произошедшие структурные изменения во всех факторах и увеличение веса каждого фактора могут свидетельствовать о структурных преобразованиях в профессионально-педагогическом сознании, а значит, и о развитии исследуемого феномена в группе ЭГ1.

Сравнение с результатами, полученными в группе КГ1 (см. табл. 26), показало, что в контрольной группе КГ1 факторы и входящие в них значимые переменные претерпели частичные изменения (за исключением двух факторов, названия которых осталось прежними). Факторный вес незначительно, но уменьшился в первом факторе, небольшое увеличение веса произошло во втором и третьем факторах, вес четвертого фактора практически не изменился. Поскольку переменные являются показателями развития профессионально-педагогического сознания, то можно констатировать, что изменения коснулись *аффективной* сферы исследуемого феномена. Содержание факторов в группе ЭГ1, по сравнению с группой КГ1, в большей степени ориентировано на педагогическую специальность, что нашло отражение как в названии факторов, так и в их факторном весе.

Факторный анализ в группах ЭГ2 и КГ2 также позволяет нам выявить действенность психологических механизмов и определить изменения в содержании сознания. Так, в группе ЭГ2 (см. табл. 27) положительный полюс представлен переменными, характеризующими устремления личности, её потребности, направленность на деятельность и др. Отрицательный полюс представлен двумя переменными: экстернальностью (.589) и жизнерадостностью (.408). Исходя из максимальных факторных

нагрузок переменных и их содержания, данный фактор был назван фактором устремленности личности. Сравнение его с фактором, выделенным при предыдущем факторном анализе, показало, что его содержание изменилось по составу входящих в него переменных. Ранее первый фактор представляли показатели, характеризующие отношение к педагогической профессии, он и носил соответствующее название. Изменения произошли и в факторном весе, который составил 11.974, ранее составлял 11.622, то есть вес фактора незначительно, но увеличился.

Второй фактор также претерпел изменения. По содержанию входящих в него переменных, а также по их максимальному факторному весу данный фактор был назван фактором самовыражения в деятельности (прежнее название фактора было «компетентность личности, успешность в делах»). Сюда вошли переменные: свобода (.723), исполнительность, эрудированность, уровень профессиональной самооценки, интерес к работе и др. Стремление к профессиональному творчеству характеризует личностный рост учителя, раскрытие своих потенциальных возможностей и внутреннего мира детей, профессионально активную личность, способную не только выполнять, что должно, но и не останавливаться на достигнутом уровне. Сказанное свидетельствует о развитии профессионального сознания. В данном факторе претерпели изменения не только входящие в него переменные, но и факторный вес, который составил 9.905, предыдущий – 9.692 (см. приложение, табл. 15)

Третий фактор по характеру входящих в него переменных значительно отличается от фактора, выделенного при предыдущем анализе. Первоначально фактор имел название саморегуляции личности, по окончании эксперимента мы обозначили его фактором отношений личности. Именно высокий уровень нравственных отношений характеризует педагога как личность с развитым профессиональным сознанием. Факторный вес тоже изменился, он увеличился и составил 8.799, прежний – 8.683.

Четвертый фактор также значительно отличается по характеру входящих в него переменных и факторному весу. Если на начало эксперимента фактор имел название устремленности личности, то анализируемый нами фактор мы определили фактором самопринятия. Именно высокая степень самопознания, в том числе и профессионального, тесно вплетенная в процесс подготовки будущего учителя, способствует становлению профессиональной идентичности студента, то есть принятию педагогической профессии как сферы самореализации личности и принятию себя как будущего специалиста. Факторный вес увеличился и составил 8.760, прежний – 7.486.

Из вышеизложенного следует, что все выделенные факторы претерпели значительные содержательные изменения, что может указывать на динамику развития исследуемого феномена.

Что касается результатов, полученных в группе КГ2 (см. табл. 28), то они получились следующие.

Факторный вес первого фактора составил 9.386. По сравнению с предыдущим – 10.564 (см. приложение 3, табл. 16) вес фактора уменьшился.

Содержательная составляющая второго фактора претерпела некоторые изменения, что отразилось в изменении названия фактора (фактор профессиональной компетентности, прежнее название – фактор профессиональной ответственности), а также в увеличении его веса, который составил 8.418, предыдущий – 7.893.

Третий фактор в группе КГ2 по составу входящих в него переменных соотносится с соответствующим фактором на начало эксперимента, что позволяет сохранить прежнее название фактора (фактор целеустремленности личности). Вес данного фактора составляет 6.759, предыдущий – 6.716, что может свидетельствовать о некоторых изменениях в характере целенаправленности личности студентов.

Четвертый фактор представлен 11-ью показателями, 7 из которых на положительном полюсе и 4 – на отрицательном. По характеру входящих в него переменных и факторному весу данный фактор отличается от фактора, выделенного при предыдущем анализе. Если прежний фактор имел название отношений личности, то анализируемый нами фактор, исходя из максимальных нагрузок входящих в него переменных, мы определили фактором жизненных ориентиров. Максимальную факторную нагрузку имеют такие переменные, как активная деятельностная жизнь (.521), счастье других (.508), рационализм (479), высокие запросы (.410) и др. Вес данного фактора, равный 7.567, незначительно, но снизился (предыдущий – 7.759).

Сравнение результатов факторного анализа, полученных в начале и в конце экспериментальной работы, показало, что в группе КГ2 значимые переменные в одних факторах остались прежними, в других произошли отдельные изменения, факторный вес незначительно, но также подвергся частичному уменьшению (в двух факторах) и увеличению (тоже в двух). Эти данные можно рассматривать как подтверждение того факта, что существенных изменений в динамике развития профессионально-педагогического сознания в контрольной группе студентов не произошло.

Если испытуемые экспериментальной группы по окончании эксперимента по преимуществу характеризовались высокой субъективной значимостью профессиональных знаний, творческим применением их в профессиональной деятельности; высоким уровнем развитости профессиональных качеств личности и отношений; позитивной установкой на профессию и профессиональной активностью; высоким уровнем целеполагания, самоуправления поведением и самопринятием себя, то студенты контрольной группы, большая часть из которых при положительном отношении к профессии, профессиональную активность проявляла умеренно, рассматривали профессиональную

подготовку в вузе как плацдарм для решения других жизненных вопросов.

В заключении отметим, что результаты формирующего эксперимента позволяют выявить феномен развития профессионального сознания будущего учителя с учётом действенности психологических механизмов, обеспечивающих этот процесс. При этом эффективность формирования профессионально-педагогического сознания зависит, в частности, от качественных преобразований в системе психологических механизмов, от их взаимосвязей со структурными компонентами профессионального сознания, то есть от процессуальных и содержательных характеристик психологических механизмов на различных этапах вузовского образования.

На основании проведённого исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Становление и развитие профессионально-педагогического сознания является сложным процессом и на каждом его этапе обеспечивается различными механизмами.

2. Реализована программа, направленная на экспериментальную проверку действенности психологических механизмов, обеспечивающих становление профессионального сознания будущего учителя. Реализация программы опиралась на практико-ориентированную концепцию становления профессионального сознания будущего учителя, которая включает: цель – становление профессионального сознания будущего учителя посредством активизации системы психологических механизмов в процессе обучения; подходы: личностно-деятельностный, индивидуально-творческий, компетентностный; принципы учебного взаимодействия; содержание и методы работы; прогнозируемый результат.

3. В результате осмысления содержания структурных компонентов профессионального сознания будущего учителя установлено, что большими возможностями в развитии и ста-

новлении профессионального сознания обладают психологические дисциплины, педагогическая практика в школе, процесс проведения спецкурса «Профессиональное сознание как фактор готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности».

4. Экспериментальная работа, осуществлявшаяся с учётом возрастных особенностей испытуемых в ходе трёхлетнего лонгитюдного исследования, позволила использовать такие формы и методы работы, которые способствовали активному включению последних в деятельность по развитию и совершенствованию уровня профессионального сознания будущего учителя. В качестве активных методов обучения выступали такие, как психолого-педагогический тренинг, беседа, ролевые и деловые игры, анализ конкретных ситуаций. В результате стало возможным задействовать выделенные нами психологические механизмы в процессе эксперимента и обеспечить их продуктивное воздействие на становление профессионального сознания будущего учителя.

5. Экспериментально подтверждена гипотеза о том, что становление профессионально-педагогического сознания связано с иерархической системой психологических механизмов, продуктивно влияющей на становление исследуемого феномена, в которой базовым механизмом выступает педагогическая установка. По количеству статистически значимых связей между механизмами и структурными компонентами профессионального сознания отмечается следующая иерархия их проявления: в экспериментальной группе – педагогическая установка, профессиональная самооценка, целеполагание, профессиональная рефлексия, профессиональная адаптация; в контрольной группе – профессиональная самооценка, педагогическая установка, профессиональная адаптация, целеполагание, профессиональная рефлексия.

6. Исследованием установлено, что в зависимости от курса профессиональной подготовки проявляются различные типы связи между педагогической установкой и структурными компонентами профессионального сознания. Если на начало эксперимента наибольшее количество статистически значимых связей отмечалось между педагогической установкой и компонентами аффективной составляющей профессионального сознания, то по окончании эксперимента наблюдается увеличение и усиление корреляционных связей между указанным механизмом и компонентами поведенческой составляющей.

7. Установлено, что психологические механизмы неоднородны, каждый из них представляет собой качественно различное образование, каждый играет свою роль в становлении профессионального сознания будущего учителя. Так, количество статистически значимых связей между профессиональной рефлексией и структурными компонентами сознания варьирует в пределах от 4 до 11 (ЭГ2), между профессиональной самооценкой и компонентами профессионального сознания – от 6 до 12, между целеполаганием и компонентами сознания – от 2 до 11. Степень активности психологических механизмов в процессе профессионального образования меняется. В профессиональном сознании студентов, начиная с третьего курса, в условиях экспериментального обучения повышается действенность таких психологических механизмов, как профессиональная рефлексия в 2,2 раза, целеполагание – в 5,5 раза.

8. Результаты исследования показали, что на каждом этапе профессиональной подготовки будущего учителя существует доминирующее положение в корреляционных зависимостях между психологическими механизмами. На первом курсе доминирующее положение занимает связь между педагогической установкой и профессиональной самооценкой, на третьем курсе – между педагогической установкой и целеполаганием, на

четвертом курсе – между педагогической установкой, профессиональной рефлексией и целеполаганием.

9. Анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, отражает тенденцию существенного продвижения в развитии профессионального сознания в целом, то есть по выделенным нам критериям. Результаты позволяют говорить о следующих положительных изменениях.

Во-первых, произошли позитивные изменения в уровне развитости профессионально-педагогического сознания. Число испытуемых с высоким уровнем профессионального сознания повысилось с 11% до 26,7%, с низким – уменьшилось с 22% до 11%.

Во-вторых, отмечены позитивные изменения в системе связей структурных компонентов профессионального сознания. В результате обучения в сознании студентов, включенных в экспериментальную группу, отмечаются качественные преобразования в потребностно-мотивационной сфере, повышение субъективной значимости профессиональных знаний, профессиональных качеств личности, повышение адекватности профессиональной самооценки, повышение степени профессиональной активности.

В-третьих, наблюдается прогрессивное развитие ценностно-смысловых отношений как ведущей профессиональной мотивации студентов. Большая часть студентов видит смысл своей профессиональной деятельности в воспитании свободной, творческой и духовной личности ребенка. Системообразующим началом педагогической деятельности, которое определяет её направленность, у студентов экспериментальной группы становятся следующие ценности: активная деятельная жизнь, общественное признание, интересная работа, счастье других, продуктивная жизнь, творчество, уверенность в себе, свобода.

Однако позитивно оценивая педагогическую профессию и выражая удовлетворённость своим профессиональным выбором,

студенты отмечают низкий статус профессии в обществе, её престиж. Внешние факторы отрицательно влияют на выбор профессионального пути.

10. Результаты экспериментального исследования показали, что процесс становления профессионального сознания будущего учителя осуществляется более интенсивно на старших курсах, чем на начальных этапах (курсах) обучения в вузе. Целенаправленная работа по развитию профессионального сознания в период профессионального обучения у студентов четвертого курса экспериментальной группы способствовала значительному повышению уровня профессионализма личности студента, а активное участие в профессиональной деятельности (педагогическая практика в школе) выступило в качестве фактора, ускоряющего темпы развития профессионально-педагогического сознания.

Таким образом, результаты экспериментального исследования свидетельствуют, что выявленная нами система психологических механизмов является достаточно эффективной, способствующей качественному изменению, преобразованию структурных элементов в такой сложной системе, какой является профессиональное сознание будущего учителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование является результатом осмысления феномена профессионального сознания личности. Несмотря на наличие определенных успехов в решении теоретических и практических аспектов рассматриваемой проблемы, было выявлено отсутствие работ по проблеме становления профессионального сознания с учётом иерархической системы психологических механизмов в условиях высшего педагогического образования. Отражая целостную «картину» данного феномена, исследование объединяет методологию исследования факторов, условий и механизмов развития профессионального сознания учителя и практику внедрения разработанной концепции его развития в системе высшего педагогического образования.

Исследованием определено, что профессиональное сознание учителя включает следующие существенные характеристики: профессиональную активность; способность к профессиональной рефлексии, способность к предвосхищению и планированию своих действий, деятельности, к постановке и достижению профессиональных целей; педагогическую направленность; знаковую; эмоциональность, как способность постижения эмоционального состояния своего и другого человека, способность соучаствовать в эмоциональной жизни ученика на уровне сопереживания и развития; профессиональное самосознание, включающее знание о себе как о специалисте, эмоционально-ценностное отношение к себе, осознание необходимости профессионального саморазвития.

В условиях педвуза профессиональное сознание личности, с одной стороны, является следствием всей учебно-воспитательной работы вуза и показателем личностно-профессионального развития будущего специалиста, с другой стороны, уровень профессионально-педагогического сознания выступает

в качестве фундаментального условия профессионализации личности будущего учителя, а, следовательно, успешности учебно-профессиональной деятельности.

В настоящем исследовании проблема профессионально-педагогического сознания рассматривается в контексте системного, процессуально-динамического, личностно-деятельностного, индивидуально-творческого и компетентностного подходов. В соответствии с *системным и процессуально-динамическим* подходами исследование профессионально-педагогического сознания личности осуществлялось как целостное образование. Последовательно решая поставленные задачи, нам удалось получить данные о структуре, этапах, динамике изменений и психологических механизмах становления исследуемого феномена. Эти данные носят как теоретический, так и прикладной характер. *Личностно-деятельностный* подход в осуществлении педагогического процесса ориентировал преподавателя на личность студента как субъекта деятельности. От личностных особенностей зависит специфика деятельности. Становление профессионального сознания будущего учителя происходило в деятельности, которая является основой для профессионального развития личности. В ходе опытно-экспериментальной работы у испытуемых изменилось психологическое содержание и уровневые характеристики профессионально-педагогического сознания. Реализация принципов *индивидуально-творческого* подхода позволила предоставить будущему учителю возможности для самореализации, самораскрытия в учебно-профессиональной деятельности, выстроить индивидуальную образовательную траекторию. *Компетентностный* подход ориентировал на достижение студентами достаточно высокого уровня профессиональной подготовки к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Названные подходы позволили представить модель профессионального сознания личности учителя, состоящей из двух

подструктур: подструктуры свойств и характеристик и подструктуры функций.

Исследование показало, что развитие профессионального сознания будущих учителей, проявляющегося и развивающегося в профессиональной деятельности и во взаимоотношениях с другими субъектами, характеризуется качественными изменениями структурных компонентов когнитивной, аффективной и поведенческой сфер и происходит достаточно результативно при реализации концепции становления профессионального сознания студентов педагогического университета, которая включает цель, подходы (личностно-деятельностный, индивидуально-творческий и компетентностный), принципы и содержание процесса становления профессионального сознания будущего учителя, методы и прогнозируемый результат. Ведущая концептуальная идея состоит в актуализации системы психологических механизмов, определяющих становление профессионального сознания будущего учителя.

Исследование подтвердило правомерность изучения становления профессионального сознания будущего учителя на основе системного, процессуально-динамического и личностно-деятельностного подходов. Совокупность данных подходов позволила организовать исследование становления профессионального сознания будущего учителя как процесса его структурно-динамического развития на последовательных этапах вузовского образования, определить психологические факторы (внешние: социокультурный фактор, семья, педагогическое общение, учебно-профессиональная деятельность; внутренние: интеллектуальное и эмоциональное развитие личности студента, профессиональная мотивация, развитие профессионального самосознания), условия (внешние: престиж и статус личности учителя в обществе и образовательно-воспитательная среда в педагогическом вузе; внутренние: ценностное отношение к педагогической профессии и педагогической деятельности; адек-

ватная структура личностных потребностей, соответствующая профессионально-педагогической деятельности, профессиональной общности людей) и глубинные детерминанты, психологические механизмы, обеспечивающие успешность данного процесса.

Индивидуальные количественные оценки критериев профессионального сознания будущего учителя, полученные с помощью комплекса психолого-педагогических методик, позволили выделить характеристики уровней развитости профессионального сознания (высокий, средний, низкий) и определить процент их выраженности на каждом этапе (курсе) профессиональной подготовки. Как показали результаты исследования, на всех этапах самыми многочисленными являются группы студентов со средним уровнем развитости профессионального сознания.

Установлено, что становление профессионального сознания будущего учителя обеспечивается действенностью психологических механизмов (педагогическая установка, профессиональная рефлексия, целеполагание, профессиональная адаптация, профессиональная самооценка). Психологические механизмы есть сложноорганизованное внутреннее образование целостной структуры профессионального сознания личности будущего учителя, представляющее собой совокупность внутренних психических преобразований (проявляющихся в структурных изменениях профессионального сознания, в отношениях и связях его структурных компонентов), и, взаимодействуя с факторами и условиями, обеспечивают становление профессионального сознания и возникновение на этой основе изменений в поведении студентов, в уровне профессиональной подготовки. Сущность психологического механизма профессионального сознания учителя заключается в том, что он (механизм) как особая специфическая деятельность обеспечивает перегруппировку элементов сознания и преобразование структуры действующих

связей, целостность профессионального сознания, его становление и совершенствование в ходе освоения личностью профессиональной деятельности. Структурная перестройка и гармонизация компонентов профессионального сознания будущего учителя приобретают в ходе такого преобразования отчетливо выраженную динамику изменений. Показателем динамики выступают увеличение и усиление значимых связей между психологическими механизмами и структурными компонентами профессионального сознания, между компонентами когнитивной, аффективной и поведенческой составляющих (сфер) профессионального сознания и между самими механизмами, что обеспечивает поступательное, прогрессивное изменение профессионального сознания в системе высшего педагогического образования. Установлено, что эффективность психологических механизмов возрастает, когда они оптимизируются в системе.

Выявлено, что на начальном этапе профессиональной подготовки уровень развитости профессионального сознания будущего учителя не имеет статистически значимых различий у студентов контрольной и экспериментальной групп. На старших курсах различия существенные. В условиях традиционного обучения происходит снижение действенности таких психологических механизмов, как педагогическая установка, профессиональная рефлексия, целеполагание, что проявляется в более низкой степени выраженности профессиональной активности и профессиональной направленности. В условиях специально организованного обучения посредством взаимовлияющего действия целеполагания и профессиональной рефлексии происходят поступательные конструктивные изменения в содержании профессионального сознания, оптимизирующие развитие субъектности личности, обеспечивающие качественно новый уровень деятельности и поведения будущего учителя.

Связи между психологическими механизмами и структурными компонентами профессионального сознания будущего

учителя имеют различный характер на разных этапах вузовского образования. На начальном этапе профессиональной подготовки наибольшее число значимых корреляционных связей со структурными компонентами профессионального сознания наблюдается у таких психологических механизмов, как педагогическая установка, профессиональная самооценка, профессиональная адаптация. На старших курсах при сохранении значимости педагогической установки сила и суммарный показатель статистически значимых связей увеличиваются у целеполагания и профессиональной рефлексии. Определено, что данная иерархическая организация системы психологических механизмов, обеспечивающая успешность становления профессионального сознания будущего учителя, проявляется в условиях специально организованного обучения.

Экспериментально установлено, что значимые различия в уровне развитости профессионального сознания будущего учителя на различных этапах профессиональной подготовки требуют при выборе содержания, форм и методов работы со студентами учитывать не только психологические факторы и условия, но и доминанту в корреляционных зависимостях между психологическими механизмами. Установлено, что на первом курсе доминирующее положение занимает связь между педагогической установкой и профессиональной самооценкой, на третьем курсе – между педагогической установкой и целеполаганием, на четвертом курсе – между педагогической установкой, профессиональной рефлексией и целеполаганием.

В ходе исследования разработана, апробирована и экспериментально проверена практико-ориентированная концепция становления профессионального сознания будущего учителя, направленная на актуализацию системы психологических механизмов на основе положений личностно-деятельностного, индивидуально-творческого и компетентностного подходов. Согласно концепции становление профессионального сознания буду-

щего учителя осуществляется в деятельности, совместной с преподавателем, в ходе которой совершенствуется содержание когнитивной, аффективной и поведенческой сфер профессионального сознания, расширяются возможности для развития профессиональных знаний, профессиональных качеств личности, педагогических способностей, совершенствуется мотивационная и эмоционально-волевая регуляция и саморегуляция студентов. Методами, обеспечивающими системную актуализацию психологических механизмов, являются активные методы обучения: групповые дискуссии, метод анализа конкретных ситуаций, психолого-педагогический тренинг, игровое моделирование и др.

Полученные в результате проведённого исследования данные могут быть использованы в профессионально-образовательном процессе педагогических вузов, педколледжей, а также институтов повышения квалификации педагогических кадров. Знания психологических особенностей становления профессионального сознания учителя и механизмов, обеспечивающих его развитие, будет полезно руководителям образовательных учреждений.

Данная монография не исчерпывает проблематики профессионального сознания учителя, которая требует дальнейшей разработки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости / Л.М. Аболин. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
3. Абульханова, К.А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К.А. Абульханова, М.И. Воловикова, В.А. Елисеев // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 4. – С. 27–40.
4. Абульханова-Славская, К.А. Типологический подход к личности профессионала / К.А. Абульханова-Славская // Психологическое исследование проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – С. 58–67.
5. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
6. Аверин, В.А. Психология личности: учебное пособие / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
7. Агеев, В.С. Механизмы социального восприятия / В.С. Агеев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 53–67.
8. Акопов, Г.В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г.В. Акопов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 272 с.
9. Акопов, Г.В. Проблема сознания в российской психологии: учеб. пособие / Г.В. Акопов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 232 с.
10. Акопов, Г.В. Динамика профессионального сознания студентов и начинающих учителей / Г.В. Акопов // Развитие профессионального сознания студентов. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1991. – С. 5–21.
11. Акопов, Г.В. Формирование и развитие профессионального сознания студентов: Межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Г.В. Акопов. – Самара: Изд-во СамГИ, 1991. – 168 с.
12. Акопов, Г.В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студентов / Г.В. Акопов // Роль высшей школы в проведении реформы общеобразовательной и профессиональной школы: тез. докл. обл. межвуз. науч.-метод. конф. – Куйбышев, 1986. – С. 63–71.

13. Алимova, М.А. Проявление личностной ригидности в динамике становления профессиональных установок: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Алимova. – Барнаул, 2002. – 24 с.
14. Аллахвердов, В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В.М. Аллахвердов. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 368 с.
15. Аллахвердов, В.М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология, т. 1) / В.М. Аллахвердов. – СПб., 2000. – 528 с.
16. Аминов, Н.А. Новый подход к концепции личностного и профессионального развития учителя / Н.А. Аминов // Вопр. психол. – 1994. – № 5. – С. 145–147.
17. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1997. – 380 с.
18. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – 339 с.
19. Андреева, Н.С. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников вузов психологических специальностей в современных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.С. Андреева. – М., 2001. – 24 с.
20. Андреева, Ю.В. Развитие профессиональной направленности / Ю.В. Андреева // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 3. – С. 133–136.
21. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – М.: Экономика. – 1991. – 416 с.
22. Анисимова, О.М. Самооценка в структуре личности студента: дис. ... канд. психол. наук / О.М. Анисимова. – Л., 1984. – 183 с.
23. Андронов, В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления: пособие к спецкурсу / В.П. Андронов; под ред. В.В. Давыдова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1991. – 82 с.
24. Анохин, П.К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
25. Антилогова, Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: дис. ... д-ра психол. наук / Л.Н. Антилогова. – Новосибирск, 1999. – 390 с.
26. Анцыферова, Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 2. – С. 8–18.
27. Арестова, О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О.Н. Арестова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1998. – № 4. – С. 40–52.

28. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
29. Асадуллина, С.Х. Влияние самооценки на формирование профессионально-педагогической направленности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Х. Асадуллина. – М., 1986. – 16 с.
30. Асеев, В.Г. О динамике детерминации психического развития / В.Г. Асеев // Принцип развития в психологии / под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 21–38.
31. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
32. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
33. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
34. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М., 1979. – 151 с.
35. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
36. Ахмедзянова, Л.М. Педагогическое призвание и динамика его развития у студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Ахмедзянова. – Л., 1972. – 16 с.
37. Бабушкин, Г.Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности / Г.Д. Бабушкин. – Омск, 1990. – 186 с.
38. Байденко, В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 4–9.
39. Барабанова, В.В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 28–41.
40. Барабанщиков, В.А. Системная организация и развитие психики / В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 29–46.
41. Баранова, Т.С. Теоретические модели социальной идентификации / Т.С. Баранова // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – С. 602–612.

42. Бассина, Е.З. Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности: дис. ... канд. психол. наук / Е.З. Бассина. – М., 1985. – 194 с.
43. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1994.
44. Бездухов, В.П. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование / В.П. Бездухов, Т.В. Жирнова: монография. – М.: Московский психолого-социальный институт. – 2008. – 202 с.
45. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
46. Бессонова, Е.А. Рефлексия и её развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя: дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Бессонова. – Хабаровск, 2000. – 160 с.
47. Бибрих, Р.Р. Психологические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Р.Р. Бибрих // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев, 1990. – С. 17–29.
48. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Бизяева. – СПб., 1993. – 20 с.
49. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопр. философии. – 1978. – № 8. – С. 39–52.
50. Блейхер, В.М. О некоторых теоретических концепциях проективных методов исследования личности в зарубежной психологии и патопсихологии / В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1973. – Т. 73. – Вып. 12. – С. 186–187.
51. Боброва, Е.М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педвуза: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Е.М. Боброва. – М., 1989. – 16 с.
52. Богданова, О.С. Самосознание как фактор профессионального самоопределения практического психолога: дис. ...канд. психол. наук / О.С. Богданова. – М., 2001. – 255 с.
53. Бодалев, А.А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 93–98.
54. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 440 с.

55. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.
56. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
57. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Избранные психологические труды: под редакцией Д.И. Фельдштейна – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
58. Бойко, В.И. Механизмы умственной деятельности. Избранные психологические труды / науч. ред. А.В. Брушлинский и Т.Н. Ушакова / В.И. Бойко. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 688 с.
59. Болотов, В.А Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66–72.
60. Большакова, З.М. Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности: монография / З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во «Факел» ЧГПУ, 1998. – 292 с.
61. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
62. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
63. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: Личностный аспект: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.М. Борисова. – М., 1995. – 47 с.
64. Бороздина, Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки (место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности): дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Бороздина. – М., 1999. – 413 с.
65. Бороздина, Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психол. журнал, 1992. – Т. 13. – № 4. – С. 99–100.
66. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопр. психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
67. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
68. Братусь, Б.С. О механизме целеполагания / Б.С. Братусь // Вопр. психологии. – 1977. – № 2. – С. 121–124.

69. Бреслав, Г.М. Основы психологического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия». – 2010. – 496 с.
70. Брушлинский, А.В. Деятельность субъекта как единство теории и практики / А.В. Брушлинский // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 6. – С. 5–11.
71. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 392 с.
72. Брушлинский, А.В. Разработка принципа единства сознания и деятельности в экспериментальной психологии / А.В. Брушлинский // История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России. – М.: Наука, 1990. – С. 42–50.
73. Брушлинский, А.В. О природных предпосылках психического развития человека / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1977. – 63 с.
74. Брушлинский, А.В. Культурно-историческая теория мышления / А.В. Брушлинский. – М.: Высшая школа, 1968. – 104 с.
75. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психол. журнал. – 1999 – Т. 20. – № 5. – С. 38–44.
76. Будасси, С.А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе / С.А. Будасси // Вопр. психол. – 1971. – № 3. – С. 138–143.
77. Будникова, С.П. Психологические условия становления профессиональной позиции у будущих педагогов на этапе производственной (педагогической) практики: автореф. дис.... канд. психол. наук / С.П. Будникова. – Калуга, 2003. – 24 с.
78. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
79. Вагапова, Н.А. Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью (На примере учебной и профессиональной деятельности): дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Вагапова. – Казань, 1998. – 213 с.
80. Варфоломеева, Т.П. Динамика учебно-профессиональных установок студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.П. Варфоломеева. – Самара, 2004. – 21 с.
81. Василюк, Ф.Е. Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопр. психологии. – 1993. – № 5. – С. 5–19.
82. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.

83. Васьковская, С.В. Психологические условия развития профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Васьковская. – Киев, 1987. – 17с.
84. Вачков, И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя: дис. ... канд. психол. наук / И.В. Вачков. – М., 1995. – 180 с.
85. Велихов, Е.П. Сознание: опыт дисциплинарного подхода / Е.П. Велихов, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1988. – № 11. – С. 3–31.
86. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
87. Вершинина, Л.В. Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ состояния) / Л.В. Вершинина: монография. – М.: Московский психолого-социальный институт. – 2005. – 180 с.
88. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
89. Волкова, М.В. Взаимосвязь рефлексии и уровня притязаний в решении мыслительных задач: дис. ... канд. психол. наук / М.В. Волкова. – М., 1989. – 184 с.
90. Воротникова, А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Воротникова. – М., 1998. – 23 с.
91. острокнутов, С.И. Формирование рефлексивных умений у студентов университета в процессе подготовки к воспитательной деятельности: дис. ... канд. психол. наук / С.И. Вострокнутов. – Казань, 1999. – 162 с.
92. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
93. Выготский, Л. С. Сознание как проблема психологии поведения: собр. соч. в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 78–98.
94. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
95. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
96. Вязникова, Л.Ф. Рефлексия и переживания как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л.Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 209–215.

97. Гаднишева, Н.М. Основы самосовершенствования – тренинг самосознания / Н.М. Гаднишева, Н.Н. Никитина, А.В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 140 с.
98. Гершкович, Т.Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы): автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Б. Гершкович. – Казань, 2002. – 20 с.
99. Гильяшева, И.Н. О возможности использования метода ТАТ при изучении личности больного в психологической клинике / И.Н. Гильяшева // Психологические методы исследования в клинике. – Л., 1967. – С. 228–232.
100. Гильманшина, С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.И. Гильманшина. – Казань, 2008. – 39 с.
101. Глинский, Б.А. Методология науки: когнитивный анализ / Б.А. Глинский, О.Е. Баксанский. – М.: «Альтекс», 2001. – 188 с.
102. Голубева, Н.М. Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Голубева. – Н. Новгород, 2004. – 30 с.
103. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 305 с.
104. Горбатов, Е.С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Е.С. Горбатов. – М., 2000. – 248 с.
105. Горелова, Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия / Г.Г. Горелова. – М.: Московский психолого-социальный институт. – М., 2004. – 320 с.
106. Гордеева, О.В. Проблема структуры сознания в трудах Л.С. Выготского / О.В. Гордеева // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 111–118.
107. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижановская. – СПб, 1993. – 215 с.
108. Григорьев, Д.А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации (на материале становящейся деятельности): автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Григорьев. – М., 1998. – 22 с.
109. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

110. Громыко, Ю.В. Построение общественной практики средствами образования / Ю.В. Громыко // *Вопр. психологии.* – 1998. – № 5. – С. 37–45.
111. Гуревич, К.М. Проблемы дифференциальной психологии / К.М. Гуревич. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 384 с.
112. Гусякова, Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: монография / Н.И. Гусякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 511 с.
113. Гусякова, Н.И. Экспериментальное исследование влияния психологических механизмов на развитие профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* – 2006. – № 4. – С. 45–69.
114. Гусякова, Н.И. Профессиональное сознание как фактор готовности будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности: учебно-методическое пособие по спецкурсу / Н.И. Гусякова. – М.: ГНО «Прометей», 2005. – 104 с.
115. Гусякова, Н.И. Педагогические традиции в профессионально-творческом становлении будущего учителя / Н.И. Гусякова, Е.А. Киселева // *Известия Академии педагогических и социальных наук.* – Выпуск 9. – М., 2005. – С. 314–320.
116. Гусякова, Н.И. Профессиональное сознание будущих педагогов: теория и практика становления / Н.И. Гусякова. – М.: ГНО Изд-во «Прометей», 2004. – 184 с.
117. Гусякова, Н.И. Механизм психической адаптации и его роль в становлении профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова // *Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды.* – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 273–281.
118. Гусякова, Н.И. Ценностные ориентации студентов педвуза: Механизм обеспечения гарантий качества профессиональной подготовки педагогических кадров: сборник научных трудов / Н.И. Гусякова. – Екатеринбург, 2001. – С 77–80.
119. Гуткина, Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.И. Гуткина. – М., 1983. – 24 с.
120. Давыдов, В.В. Предметная деятельность и онтогенез познания / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // *Вопр. психологии.* – 1998. – № 5. – С. 11–29.

121. Давыдов, В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского / В.В. Давыдов // *Вопр. психологии.* – 1996. – № 5. – С. 20–29.
122. Давыдов, В.В. О понятии личности в современной психологии / В.В. Давыдов // *Психологический журнал.* – 1988. – № 4. – С. 22–32.
123. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
124. Демичев, В.А. Общественное бытие и общественное сознание, механизм их возникновения / В.А. Демичев. – Кишинев, 1969. – 216 с.
125. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». – 2006. – 496 с.
126. Джавахишвили, Е.В. Возрастные особенности личности студента и формирование педагогической установки / Е.В. Джавахишвили: дис. ... канд. психол. наук. – Тбилиси, 1988. – 120 с.
127. Джидарьян, И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания / И.А. Джидарьян // *Категории материалистической диалектики в психологии* / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М., 1988. – С. 56–88.
128. Джурицкий, А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Джурицкий. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
129. Джурицкий, А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов / А.Н. Джурицкий. – М.: Издательская группа «ФОРУМ»–«ИНФРА-М», 1998. – 272 с.
130. Дикая, Л.Г. Социальная психология труда на новом этапе развития: методолого-теоретические основания и эмпирические исследования / Л.Г. Дикая // *Психол. журн.* – 2012. – Т. 33. – № 2. – С. 5–22.
131. Дилигенский, Г.Г. Некоторые методологические проблемы исследования психологии больших социальных групп / Г.Г. Дилигенский // *Методологические проблемы социальной психологии.* – М., 1975. – С. 196–205.
132. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
133. Дубовицкая, Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т.Д. Дубовицкая. – М., 2004. – 45 с.

134. Дубровский, Д.И. Психика и мозг. Результаты и перспективы исследований / Д.И. Дубровский // Мозг и разум. – М.: Наука, 1994. – С. 3–19.
135. Елисеева, С.В. К проблеме социально-психологической адаптации / С.В. Елисеева // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ преподавателей ЧГПУ за 2004 год / науч. ред. В.В. Базелюк; отв. за вып. Л.Ю. Нестерова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 25–28.
136. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебник / О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 336 с.
137. Ершов, А.А. Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. – М.: Луч, 1991. – 159 с.
138. Жуков, Н.И. Проблемы сознания / Н.И. Жуков. – Минск: Университетское, 1987. – 207 с.
139. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
140. Зайнобидинов, Ж. Влияние идентификации на формирование профессионально-педагогической направленности студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ж. Зайнобидинов. – Ташкент, 1992. – 16 с.
141. Залученова, Е.А. Соотношение самооценки и уровня притязаний и его влияние на личностные особенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Залученова. – М., 1995. – 24 с.
142. Зарецкий, В.К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Психология личности: Теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 100–108.
143. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. – Минск, 1993. – 98 с.
144. Захарова, А.В. Генезис самооценки: дис. ... д-ра психол. наук / А.В. Захарова. – М., 1989. – 346 с.
145. Захарова, А.В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А.В. Захарова, М.Э. Боцманова // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982. – С. 152–162.
146. Захарова, Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.Н. Захарова. – Н. Новгород, 1997. – 38 с.

147. Здравомыслов, А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов // Социология в СССР. – Т. 2. – М.: Мысль, 1965. – С. 189–208.
148. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
149. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1997. – 243 с.
150. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
151. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 2000. – 383 с.
152. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
153. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
154. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: ТОО «Тривола», 1994. – 333 с.
155. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
156. Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В. Знаков // Психол. журн. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 18–28.
157. Зорина, С.В. Исследование социально-психологических условий целеполагания в старшем дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук / С.В. Зорина. – Самара, 1999. – 215 с.
158. Зотова, О.И. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Методология и методы социальной психологии / под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1977. – С. 173–188.
159. Игнатенко, М.С. Концептуальные модели педагогического процесса в формирующемся профессиональном сознании учителя: дис. ... канд. психол. наук / М.С. Игнатенко. – СПб., 1993. – 129 с.

160. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.
161. Иваницкий, А.М. Сознание: критерии и возможные механизмы / А.М. Иваницкий // Мозг и разум. – М.: Наука, 1994. – С. 113–120.
162. Изард, К. Эмоции человека: пер. с англ. / К. Изард. – М.: МГУ, 1980. – 440 с.
163. Ильенков, Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
164. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
165. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 199 с.
166. Исаев, Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога: дис. ... д-ра психол. наук / Е.И. Исаев. – М., 1998. – 306 с.
167. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопр. психологии. – 2000.– № 3.– С. 57–67.
168. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
169. Интегративный подход в психологии: сб. научных статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 363 с.
170. Казимирская, И.И. Мышление учителя и пути его формирования: в 2 ч. Ч. 1. – Минск: МГПИ, 1992. – 145 с.; Ч. 2. – Минск, 1992. – 145 с.
171. Калашников, В.Г. Динамика взаимосвязи самосознания, профессиональной направленности и ценностных ориентаций студентов педагогического вуза (на материале факультета начальных классов): дис. ... канд. психол. наук / В.Г. Калашников. – М., 1998. – 225 с.
172. Калашникова, О.В. Психологические особенности развития педагогической рефлексии: дис. ... канд. психол. наук / О.В. Калашникова. – СПб., 1999. – 205 с.
173. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990. – 144 с.
174. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики / А.В. Карпов // Психол. журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

175. Карпов, А.В. Регулятивный и когнитивный аспекты исследования психического обеспечения деятельности / А.В. Карпов // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М.: ИП АН СССР, 1989. – С. 12–23.
176. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / М.М. Кашапов. – М., 2000. – 48 с.
177. Кибернетические аспекты в изучении работы мозга: Материалы симпозиума / отв. ред. П.К. Анохин. – М.: Наука, 1970. – 283 с.
178. Киселёва, Н.А. Психологическая подготовленность студентов к педагогической практике в школе: дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Киселёва. – СПб, 2003. – 204 с.
179. Климов, Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности / Е.А. Климов // Психол. журнал, 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 94–101.
180. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
181. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды / Е.А. Климов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 456 с.
182. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
183. Ключко, В.Е. Психологические основания системной психологической антропологии / В.Е. Ключко // Психология обучения. – 2011. – № 11. – С. 16–30.
184. Клюева, Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): дис. ... д-ра психол. наук / Н.В. Клюева. – Ярославль, 2000. – 322 с.
185. Ковалёв, С.Э. Психологические механизмы становления рефлексивных возможностей личности в мыслительной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Э. Ковалёв. – Барнаул, 2001. – 18 с.
186. Козиев, В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.Н. Козиев. – Л., 1980. – 14 с.
187. Комусова, Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Комусова. – Л., 1983. – 265 с.

188. Кон, И.С. Проблема «Я» в психологии / И.С. Кон // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – С. 97–122.
189. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
190. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1984. – 335 с.
191. Кон, И.С. Открытие Я / И.С. Кон. – М., 1978. – 367 с.
192. Кондаков, И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопр. психологии. – 1989. – № 5. – С. 158–164.
193. Кондратьев, М.Ю. Развитие личности в координатах моно- и полидеятельности / М.Ю. Кондратьев // Мир психологии, 2006. – № 3. – С. 72–81.
194. Конопкин, О.А. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопр. психологии. – 1989. – № 5. – С. 18–26.
195. Конопкин, О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуальными психологическими особенностями их саморегуляции / О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин // Вопр. психологии. – 1987. – № 3. – С. 45–57.
196. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М., 1980. – 256 с.
197. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11–40.
198. Корнеева, Л.Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности / Л.Н. Корнеева // Вестник ЛГУ. Сер. 6, 1989. – Вып. 4. – С. 91–96.
199. Корнилова, Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 1. – С. 7–17.
200. Косарецкий, С.Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук / С.Г. Косарецкий. – М., 1999. – 123 с.
201. Костандов, Э.А. Психофизиология сознания и бессознательного / Э.А. Костандов. – СПб: Питер, 2004. – 167 с.
202. Костицын, Н.Л. Родительские установки как фактор личностного самоопределения (На примере старшеклассников с ограниченными возможностями): дис. ... канд. психол. наук / Н.Л. Костицын. – Хабаровск, 2003. – 223 с.

203. Корнилов, А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания / А.П. Корнилов // Психологический журнал. – 1995. – № 1. – С. 107–114.
204. Кравцов, Г.Г. Категория деятельности в психологической науке / Г.Г. Кравцов // Мир психологии, 2006. – № 3. – С. 41–50.
205. Краснорядцева, О.М. Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О.М. Краснорядцева. – М., 1996. – 47 с.
206. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М: Политиздат, 1985. – 431 с.
207. Кривошеев, В.А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Кривошеев. – Минск, 1991. – 24 с.
208. Кудрявцев, В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: Опыт логико-психологического анализа проблемы / В.Т. Кудрявцев // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 1. – С. 16–30.
209. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан // Методическое пособие: Научно-исследовательский центр развития творчества молодежи. – Рыбинск, 1993. – 54 с.
210. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. школа, 1990. – 119 с.
211. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1980. – 172 с.
212. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.
213. Кулюткин, Ю.Н. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л., 1980. – 81 с.
214. Кун, М. «Кто Я»? // Психология самосознания. Хрестоматия / М. Кун, Т. Макпартлэнд. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – С. 462–468.
215. Кухарчук, А.М. Профессиональное самоопределение учащихся / А.М. Кухарчук, А.Б. Ценципер. – Минск: Народная асвета, 1976. – 128 с.

216. Ладенко, И.С. Рефлексия в науке и обучении / И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1984. – 121 с.
217. Ларионова, М.А. Формирование профессиональной самооценки будущего учителя в процессе внеучебной творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Ларионова. – М., 1999. – 16 с.
218. Латюшин, В.В. Антропоцентрированный подход к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя / В.В. Латюшин // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 50–58.
219. Лебедева, Т.Е. Влияние социально-психологического климата на личность / Т.Е. Лебедева // Интегральный подход в психологии. – СПб, 2003. – С. 299–307.
220. Лебедчук, П.В. Особенности формирования профессионального самосознания студентов педвуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / П.В. Лебедчук. – М., 1995. – 122 с.
221. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
222. Лекторский, В.А. Субъект. Объект. Познание / В.А. Лекторский – М.: Наука, 1980. – 359 с.
223. Лежнина, Л.В. Системно-деятельностный подход к организации профессионального психолого-педагогического образования / Л.В. Лежнина // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 33–35.
224. Леонтьев, А.А. Деятельный ум. (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леоньев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
225. Леонтьев, А.Н. Избр. психол. произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – 391 с.
226. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 2. – 320 с.
227. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
228. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.
229. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск, 1992. – 216 с.
230. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
231. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 38 с.

232. Леонтьев, Д.А. Динамика смысловых процессов / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 13–27.
233. Лернер, И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.
234. Липкина, А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
235. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 424 с.
236. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
237. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство, 1996. – 399 с.
238. Лубовский, Д.В. Введение в методологические основы психологии: учеб. пособие / Д.В. Лубовский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 224 с.
239. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979. – 319 с.
240. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / отв. ред. А.Ф. Кудряшов. – Петрозаводск, 1992. – 318 с.
241. Любимова, Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов психологов / Г.Ю. Любимова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 48–54.
242. Лямина, Е.А. Психологическое содержание личностного и профессионального самоопределения студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Лямина. – М., 2002. – 17 с.
243. Магун, В.С. Психологическое исследование объективных оценок и самооценок у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.С. Магун. – Л., 1977. – 20 с.
244. Майорова, Н.В. Деловая игра как фактор гуманизации обучения и воспитания подростков / Н.В. Майорова // Гуманизация и гуманитаризация образования: теории, концепции, опыт. – Самара: СГПУ, 1997. – С. 39–41.

245. Маланов, С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности: учеб. пособие / С.В. Маланов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 480 с.
246. Мамардашвили, М.К. Сознание – это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть / М.К. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – М., 1992. – С. 72–85.
247. Мамардашвили, М.К. Символ и сознание / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М., 1997. – 217 с.
248. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
249. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
250. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
251. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
252. Маркс, К. Немецкая идеология: соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 3. – С. 7–544.
253. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
254. Матюшкин, А.М. Основные направления исследований мышления и творчества / А.М. Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 1. – С. 9–17.
255. Матяш, Т.П. Сознание как единство нерелексивности и рефлексивности: автореф. дис. ... канд. философ. наук / Т.П. Матяш. – Ростов н/Д, 1989. – 42 с.
256. Медведева, И.А. Связь мотивов поступления в вуз с удовлетворенностью профессиональным выбором студентов образовательных учреждений различного типа и профиля: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Медведева. – Пенза, 2003. – 187 с.
257. Меньшикова, Л.В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе: дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Меньшикова. – Новосибирск, 1998. – 370 с.
258. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности: Избр. психологические труды / ред. Е.А. Климова. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

259. Метельский, Г.И. О некоторых особенностях рефлексии учителя / Г.И. Метельский, О.М. Чикова // Психология учителя: тезисы докладов к 7 съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 33–34.
260. Методики психодиагностики в спорте: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 03.03 «Физ. культура» / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко, Л.К. Серова. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
261. Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – 247 с.
262. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
263. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
264. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
265. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: дис. ... д-ра психол. наук / Л.М. Митина. – М., 1995. – 408 с.
266. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 215 с.
267. Митина, Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М. Митина // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 58–64.
268. Митькин, А.А. На пути к системной психологии развития / А.А. Митькин // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 3. – С. 3–12.
269. Михайлов, И.В. Проблемы профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера / И.В. Михайлов // Вопр. психологии. – 1975. – № 5. – С. 110–122.
270. Михайлов, Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф.Т. Михайлов. – М.: Наука, 1990. – 220 с.
271. Мищенко, Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 23 с.
272. Мозаичная теория сознания // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 265–276.
273. Мозг и разум. – М.: Наука, 1994. – 176 с.

274. Морозова, Т.Н. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя: дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Морозова. – Тула, 2003. – 177 с.
275. Мухина, В.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – М., 1997. – 430 с.
276. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
277. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избр. психологические труды / ред. А.А. Бодалева / В.Н. Мясищев. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
278. Мясищев, В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека / В.Н. Мясищев // Проблемы сознания: матер. симп. – М., 1966. – С. 126–132.
279. Надирашвили, Ш.А. Установка и деятельность / Ш.А. Надирашвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1987. – 361 с.
280. Наумова, Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н.Ф. Наумова. – М.: Наука, 1988. – 200 с.
281. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
282. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 576 с.
283. Немов, Р.С. Психология: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
284. Немцов, А.А. Целеполагание как творчество / А.А. Немцов // Педагогика, 2002. – № 4. – С. 15–20.
285. Непомнящая, Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.И. Непомнящая. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
286. Нечаев, Н.Н. Профессиональное сознание как центральная категория психологии высшего образования / Н.Н. Нечаев // Социальные и психологические проблемы активизации человеческого фактора в народном образовании: тезисы докладов Всесоюзн. науч.-практ. конф. Ч. 2. – М.: МГУ, 1987. – С. 24–26.

287. Нечаев, Н.Н. Профессиональное сознание как предмет психолого-педагогического исследования в высшей школе / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Психологические проблемы формирования специалистов в вузе. – Саранск: МГУ, 1989. – С. 14–15.
288. Никереев, Е.М. Направленность личности и методы её исследования: учеб. пособие / Е.М. Никереев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
289. Никифоров, А.Л. Деятельность, поведение, творчество / А.Л. Никифоров // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 52–69.
290. Норакидзе, В.Г. Методы исследования характера личности / В.Г. Норакидзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – Т. V. – С. 132–159.
291. Носенко, Э.Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э.Л. Носенко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 16–25.
292. Нуманов, У. Становление устойчивых характеристик самооценки в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / У. Нуманов. – М., 1987. – 25 с.
293. Обухова, Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития / Л.Ф. Обухова // Вопр. психологии. – 1996. – № 5. – С. 30–38.
294. Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – М., 1986. – 464 с.
295. Огурцов, А.П. Этика жизни или биоэтика / А.П. Огурцов // Вопросы философии. – 1994. – № 3. – С. 49–61.
296. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1987. – 797 с.
297. Ольшанникова, А.Е. Оценка методик, диагностирующих эмоциональность / А.Е. Ольшанникова, В.В. Семенов, Л.М. Смирнов // Вопр. психологии. – 1976. – № 5. – С. 23–27.
298. Орлов, А.А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества / А.А. Орлов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57–64.
299. Орлов, А.А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А.А. Орлов, Е.И. Исаев, И.Л. Федотенко, И.М. Туревский // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 53–60.
300. Орлов А.Б. Психология личности и сущность человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студентов психологических факультетов / А.Б. Орлов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1995. – 224 с.

301. Орлов, А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // *Вопр. психологии.* – 1988. – № 1. – С. 16–26.
302. Орлов, Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.М. Орлов. – М., 1984. – 525 с.
303. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 78 с.
304. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М., 1991. – 110 с.
305. Пароходов, Ю.Н. Метод анализа и рационализации учебной деятельности студентов как средство самоуправления: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.Н. Пароходов. – Л., 1986. – 16 с.
306. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / ред. Н.В. Клюевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
307. Петренко, В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / В.Ф. Петренко // *Психол. журн.* – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 113–123.
308. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: МГУ, 1988. – 208 с.
309. Петров, И.Г. Знаки, значения и смыслы как элементы образования сознания, единицы анализа его строения, состояния и как устроен «человеческий дух» / И.Г. Петров // *Мир психологии.* – 1999. – № 1. – С. 118–128.
310. Петрова, О.Ю. Динамика понятийного аппарата сознания (естественно-научные и философские аспекты) / О.Ю. Петрова. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1995. – 208 с.
311. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 173 с.
312. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА, 1998. – 528 с.
313. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
314. Петрулите, А.Р. Когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа Я у студентов: дис. ... канд. психол. наук / А.Р. Петрулите. – Л., 1984. – 192 с.
315. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

316. Пиняева, С.Е. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С.Е. Пиняева, Н.В. Андреев // *Вопр. психологии.* – 1998. – № 2. – С. 3–10.
317. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
318. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
319. Поварёнков, Ю.П. Профессиональная идентичность как предмет психологического исследования / Ю.П. Поварёнков // *Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2: Предмет психологии / под ред. В.В. Новикова (гл. ред.), И.Н. Корицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова.* – Ярославль: МАПН, 2004. – С. 255–266.
320. Поварёнков, Ю.П. Профессиональное становление личности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.П. Поварёнков. – Ярославль, 1999. – 359 с.
321. Поддубная, Т.К. Динамика когнитивных компонентов профессионального сознания студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук / Т.К. Поддубная. – Белгород, 1998. – 175 с.
322. Позднякова, О.К. Формирование нравственного сознания студента – будущего учителя / О.К. Позднякова. – Самара: Издательство СГПУ, 2009. – 200 с.
323. Пономаренко, Т.И. Установка как фактор формирования стратегий поведения: дис. ... канд. психол. наук / Т.И. Пономаренко. – Новосибирск, 1998. – 158 с.
324. Пороховская, Т.И. Ценность и оценка морали / Т.И. Пороховская. – М.: МГУ. – 88 с.
325. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности. Субъектный подход / С.Т. Посохова. – СПб., 2001. – 240 с.
326. Посталюк, Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху: учеб. пособие для слушателей факультета повышения квалификации преподавателей вузов / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во КГУ, 1992. – 104 с.
327. Постников, П.С. Профессиональное поведение учителя: психолого-педагогический анализ / П.С. Постников // *Педагогика*, 2004. – № 5. – С. 61–66.
328. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.
329. Практическая психодиагностика: Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах, 1999. – 668 с.
330. Принципы системности в психологических исследованиях / под ред. Д.Н. Завалишиной, В.А. Барабанщикова. – М., 1990.

331. Проблемы рефлексии / отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1987. – 234 с.
332. Психологические аспекты формирования профессионального сознания / под ред. Г.В. Акопова. – Куйбышев, 1989. – С. 8.
333. Психологические механизмы регуляции активности личности: сб. научных трудов. Часть 1. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – 242 с.
334. Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога-практика: сб. науч. тр. / под ред. Д.В. Ронзина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1992. – 87 с.
335. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. – 544 с.
336. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.
337. Психология педагогического мышления: Теория и эксперимент: сб. статей / под ред. М.М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1998. – 152 с.
338. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
339. Психология человека в условиях социальной нестабильности / под ред. Б.А. Сосновского. – М., 1994. – 204 с.
340. Психология: учебник для педагогических вузов / под ред. Б.А. Сосновского. – М.: Юрайт-Издат, 2005. – 660 с.
341. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишинев, 1990. – 113 с.
342. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с.
343. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для вузов / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2005. – 477 с.
344. Пузырей, А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология: учеб. пособие по курсу общей психологии / А.А. Пузырей. – М.: МГУ, 1986. – 116 с.
345. Пушкин, В.Н. О механизмах оперативного мышления / В.Н. Пушкин, Д.Н. Завалишина // *Вопр. психологии*. – 1964. – № 3. – С. 17–26.
346. Разорина, Л.М. Соотношение мотивации и представлений студентов университета о будущей профессиональной деятельности (на примере деятельности учителя): дис. ... канд. психол. наук / Л.М. Разорина. – М., 2000. – 143 с.

347. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
348. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
349. Реан, А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан // *Вопр. психол.* – 1990.– № 2. – С. 77–81.
350. Рейнгольд, М.Ш. Проектность сознания / М.Ш. Рейнгольд // *Проблема сознания в философии и науке.* – М.: ИФРАН, 1996. – С. 125–127.
351. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е.И. Рогов. – М.: Издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
352. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
353. Рогов, Е.И. Роль социальной активности в формировании личности учителя на этапе вузовской подготовки / Е.И. Рогов // *Формирование личности учителя в педагогическом вузе.* – Казань, 1990. – С. 46–54.
354. Рогулина, Е.В. Взаимодействие психологических механизмов стереотипизации и рефлексии как условие развития профессиональной компетентности учителя: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Рогулина. – Череповец, 2000. – 177 с.
355. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994. – 480 с.
356. Роджерс, К. Эмпатия // *Психология эмоций. Тексты* / под ред. В.К. Вилонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1984. – С. 235–237.
357. Роднов, Л.Н. Сознание. Познание. Личность / Л.Н. Роднов. – Кострома: КТИ, 1995. – 175 с.
358. Розин, В.М. Природа сознания и проблема его изучения / В.М. Розин // *Мир психологии.* – 1999. – № 1. – С. 104–111.
359. Романова, Е.С. Психология профессионального становления личности: дис. ... д-ра психол. наук / Е.С. Романова. – М., 1992. – 611 с.
360. Романова, О.В. Влияние идеала на развитие самопонимания в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Романова. – М., 2002. – 20 с.

361. Ронзин, Д.В. Психологическое содержание понятия «профессиональное сознание учителя» / Д.В. Ронзин // Психологические проблемы развития профессионального сознания учителя. – Л.: РГПУ, 1991. – С. 3–22.
362. Ронзин, Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема / Д.В. Ронзин // Психол. журнал, 1991. – № 5. – С. 65–72.
363. Ронзин, Д.В. Содержание, структура и функции профессионального сознания учителя / Д.В. Ронзин // Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе: тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции 25–26 апреля 1989. – Куйбышев, 1989. – С. 9
364. Российское сознание: Психология, феноменология, культура: межвузовский сборник научных работ / отв. ред. В.А. Шкуратов. – Самара: Изд-во СамГИ, 1994. – 300 с.
365. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. – Минск: Вышэйшая школа, 1984. – 176 с.
366. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
367. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 704 с.
368. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
369. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1935. – 587 с.
370. Рубцов, В.В. Социальные взаимодействия и обучение в контексте культурно-исторической психологии и теории деятельности / В.В. Рубцов // Мир психологии, 2006. – № 3. – С. 59–71.
371. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИГИ, 1999. – 317 с.
372. Рукавишникова, Н.Г. Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. – М, 1999. – 268 с.
373. Рябикина, З.И. Развитие личности и профессиональный рост: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / З.И. Рябикина. – Минск, 1997. – 47 с.
374. Савонько, Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентаций школьников на самооценку и оценку другими людьми: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.И. Савонько. – М., 1970. – 16 с.

375. Саврасов, В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.П. Саврасов. – Л., 1986. – 16 с.
376. Садовский, В.Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
377. Сайко, Э.В. Деятельность как категория и феномен познания / Э.В. Сайко // Мир психологии, 2006. – № 3. – С. 3–10.
378. Сайко, Э.В. Сознание в определении человека / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 3–11.
379. Самоукина, Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»; Изд-во ЭКМОС. – 1999. – 352 с.
380. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук / Р.Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 354 с.
381. Сарсенбаева, Б.И. К проблеме формирования психологической ориентации будущих учителей на профессиональную педагогическую деятельность / Б.И. Сарсенбаева // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 207–215.
382. Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности / В.Ф. Сафин. – Свердловск. – 1986. – 142 с.
383. Свенцицкий, А.Л. Методы опроса / А.Л. Свенцицкий // Методы социальной психологии; науч. ред. Е.С. Кузьмин, В.Е. Семенов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – С. 61–89.
384. Семенов, И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности / И.Н. Семенов. – М.: Моск. психол. соц. институт, 2000. – 64 с.
385. Семенов, И.Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1983. – С. 72–82.
386. Семиченко, В.А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Семиченко. – М., 1992. – 46 с.
387. Серёгина, И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Серёгина. – М., 1999. – 146 с.
388. Сериков, В.В. Без привычных канонов / В.В. Сериков // Нар. образование. – 1997. – № 9. – С.60–61.
389. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.

390. Синявский, В.В. Профессиональная адаптация – важная проблема психологии труда / В.В. Синявский // Матер. IV Всесоюз. съезда Общ-ва психологов СССР; ред. кол. Л.И. Анцыферова и др. – Тбилиси, 1971. – С. 545–546.
391. Сиомичев, А.В. Психологические возможности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Сиомичев. – Л., 1985. – 17 с.
392. Системный подход в современной науке. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 560 с.
393. Ситников, В.Л. Психология образа ребенка (в сознании субъектов педагогического процесса): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.Л. Ситников. – СПб., 2001. – 40 с.
394. Скитяева, И.М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.М. Скитяева. – Ярославль, 2002. – 23 с.
395. Слостёнин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, В.П. Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
396. Слостёнин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова. – М., 1998.
397. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостёнин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
398. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
399. Слободчиков, В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопр. психологии. – 1996. – № 4. – С. 72–80.
400. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
401. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: (психологические основы проектирования образования): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.И. Слободчиков. – М., 1994. – 78 с.

402. Слободчиков, В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М., 1979. – 142 с.
403. Смирнов, И.П. Человек – образование – профессия – личность: монография / И.П. Смирнов. – М.: УМНЦ «Граф–Пресс», 2002. – 420 с.
404. Смирнов, С.Д. Активность, деятельность, личность / С.Д. Смирнов // Мир психологии, 2006. – № 3. – С. 11–23.
405. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М. Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
406. Смоляр, А.И. Формирование профессионального самосознания учителя: дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Смоляр. – М., 2005. – 499 с.
407. Сознание, бессознательное, досознательное, надсознательное, подсознательное (к открытию дискуссии). – Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 12–130.
408. Соколова, Е.Т. Проективные методики / Е.Т. Соколова. – М.: МГУ, 1980. – 176 с.
409. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл: (психолого-педагогическое исследование) / Б.А. Сосновский. – М., 1993. – 202 с.
410. Сосновский, Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: дис. ... д-ра психол. наук / Б.А. Сосновский. – М., 1991. – 289 с.
411. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
412. Стахнева, Л.А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.А. Стахнева. – Иркутск, 2005. – 38 с.
413. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 173 с.
414. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов // Вопр. психол. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
415. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.
416. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 736 с.
417. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М., 1971. – 336 с.

418. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». – 2004. – 320 с.
419. Такман, Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике; пер. с англ. / Б.У. Такман. – М.: ОАО Издательская группа «Прогресс», 2002. – 572 с.
420. Теплов, Б.М. Об объективном методе в психологии / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1985. – С. 281–309.
421. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.
422. Тесля, Е.Б. Формирование профессионального интереса у будущих учителей / Е.Б. Тесля // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 58–62.
423. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М., 1984. – 272 с.
424. Тихомиров, О.К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии / О.К. Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования. – М.: Наука, 1977. – С. 5–20.
425. Узнадзе, Д.Н. Теория установки / под ред. М.А. Надирашвили и В.К. Цаова / Д.Н. Узнадзе. – М.: Изд-во «Инст-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.
426. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2004. – 672 с.
427. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности. Избр. психол. тр. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
428. Фонарёв, А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарёв. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 560 с.
429. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб.: Ювента, 1999. – 256 с.
430. Фрейд, З. Лекции по введению в психоанализ: сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
431. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

432. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 446 с.
433. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.
434. Хорни, К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни; пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 560 с.
435. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. В.А. Сластёнин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 480 с.
436. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
437. Царёва, Р.Ш. Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.Ш. Царёва. – Казань, 1997. – 43 с.
438. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: Задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995. – 239 с.
439. Чеснокова, А.Г. Проблема осознания в психологической концепции Л.С. Выготского / А.Г. Чеснокова // Вест. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 36–47.
440. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова – М.: Наука, 1977. – 144 с.
441. Чуприкова, Н.И. Мозг, психика, сознание / Н.И. Чуприкова // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 84–97.
442. Шавир, П.А. Профессиональное самосознание на вузовском этапе подготовки учителя / П.А. Шавир // Советская педагогика. – 1985. – № 8. – С. 92–97.
443. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
444. Шадриков, В.Д. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / Я.И. Кузьминов, В.П. Матросов, В.Д. Шадриков. – М., 2006. – 16 с.
445. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня, 2004. – № 8. – С. 26–31.
446. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 136 с.
447. Шамионов, Р.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Р.М. Шамионов. – СПб, 1997. – 157 с.

448. Шаров, А.С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены / А.С. Шаров // Мир психологии, 2004. – № 1. – С. 214–226.
449. Шафажинская, Н.Е. Психологические особенности формирования профессионального самосознания будущего учителя / Н.Е. Шафажинская // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза: Межвузовский сборник. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – С. 33–39.
450. Швырев, В.С. Деятельностный подход к пониманию человека в отечественной философии (основания и содержание) / В.С. Швырев // Мир психологии, 2006. – № 3. – С. 23–29.
451. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г.П. Щедровицкий // Исследования речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.
452. Шептенко, О.Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (На материале педагогического труда): дис. ... канд. психол. наук / О.Б. Шептенко. – Барнаул, 1998. – 150 с.
453. Щербакова, Т.Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя: дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Щербакова. – Ростов н/Д, 1994. – 164 с.
454. Шиянов, Е.Н. Развитие личности средствами психологической практики / Е.Н. Шиянов, С.В. Недбаева // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 16–21.
455. Шмелёв, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелёв. – СПб.: Речь, 2002.
456. Шпет, Г.Г. Сознание и его собственник / Г.Г. Шпет // Философские этюды. – М., 1994. – 370 с.
457. Штейнмец, А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: дис. ... д-ра психол. наук / А.Э. Штейнмец. – СПб., 1998. – 344 с.
458. Шредингер, Э. Моё мировоззрение / Э. Шредингер // Вопросы философии. – 1994. – № 9. – С. 70–94.
459. Эзишвили, Э.Э. Психологические детерминанты адаптации студентов к процессу обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Э.Э. Эзишвили. – Сочи, 2005. – 25 с.
460. Эйдман, В.Е. Волевая регуляция деятельности: от концептуальной эвристики к практике поведенческой инженерии и диагностики / В.Е. Эйдман // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. – М.: АПН СССР, 1990. – С. 108–121.

461. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО, 1999. – Т.3. – 488 с.
462. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Изд. гр. «Прогресс», 1996. – 344 с.
463. Эткин, А.М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания / А.М. Эткин // Вопр. психологии. – 1987. – № 6. – С. 20–31.
464. Юдина, Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89–100.
465. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
466. Юдин, Э.Г. Отношение философии и науки как методологическая проблема / Э.Г. Юдин // Философия в современном мире. – М.: Наука, 1972. – С. 146–179.
467. Юнг, К.Г. Сознание и бессознательное: сборник / К.Г. Юнг; пер. с англ. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 544 с.
468. Юревич, А.В. Методологический либерализм в психологии / А.В. Юревич // Вопр. психологии. – 2001. – № 5. – С. 3–18.
469. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности личности / В.А. Ядов // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – С. 589–601.
470. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
471. Яницкий, М.С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: дис. ... д-ра психол. наук / М.С. Яницкий. – Новосибирск, 2000. – 301 с.
472. Ярошевский, М.Г. Развитие и современное состояние зарубежной психологии / М.Г. Ярошевский, Л.И. Анцыферова. – М.: Педагогика, 1974. – 304 с.
473. Ярушкин, Н.Н. Психологические механизмы социального поведения личности: монография / Н.Н. Ярушкин. – Самара: ПГСГА, 2010. – 236 с.
474. Яшин, Ф.Б. Структура и динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ф.Б. Яшин. – М., 2006. – 16 с.
475. Bower, G.V. Mood and memory / G.V. Bower // American psychologist. – 1981. – V. 36(2). – S. 129–148.

476. Buhler, Ch. *Psychologie im leben unserer* / Ch. Buhler. – Zeit-Munchen; Zurich: Droemer Knaur, 1972. – 463 S.
477. Cattell, R. *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF)* / R. Cattell, H.W. Eber, M.M. Tansuora. – Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing, 1970. – 338 p.
478. Ito, T.A. *Eliciting affect using the International Affective Picture System: Trajectories through Evaluative Space* / T.A. Ito, J.T. Cacioppo, P.J. Lang // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1998. – Vol. 24. – P. 855–879.
479. Mauntcastle, V.B. *Some neural mechanisms for directed attention // Cerebral correlates of conscious experience* / Ed. P. Buser, A. Raighel-Buser. Amsterdam, 1978. – P. 37–51.
480. Rodgers, J.L. *Thirteen Ways to Look at the Correlation Coefficient* / J.L. Rodgers, W.A. Nicewander // *The American Statistician*. – 1988. – Vol. 42. – P. 59–66.
481. Rovine, M.J. *14th way to look at a correlation coefficient: Correlation as the proportion of matches* / M.J. Rovine, A.A. Eye // *The American Statistician*. – 1997. – Vol. 51. – P. 420–425.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1

Показатели профессионально-педагогического сознания и характеристики личности

№ раздела	Наименование	№ показателя
I	<i>Индивидуально-типологические особенности личности</i>	
	Невротичность	1
	Спонтанная агрессивность	2
	Депрессивность	3
	Раздражительность	4
	Общительность	5
	Уравновешенность	6
	Реактивная агрессивность	7
	Застенчивость	8
	Открытость	9
	Экстраверсия/интроверсия	10
	Эмоциональная лабильность	11
	Интеллект	13
	Способность самоуправления поведением	122
	Интернальность/экстернальность	15, 16
	Активность	17
II	<i>Ценности и ценностные ориентации</i>	
	Активная деятельная жизнь	40
	Жизненный опыт	41
	Здоровье	42
	Интересная работа	43
	Переживание прекрасного	44
	Любовь	45
	Материально обеспеченная жизнь	46
	Наличие хороших и верных друзей	47
	Общественное признание	48
	Познание	49
	Продуктивная жизнь	50
	Развитие	51
	Развлечения	52

Продолжение табл. 1

	Свобода	53
	Счастливая семейная жизнь	54
	Счастье других	55
	Творчество	56
	Уверенность в себе	57
	Аккуратность	58
	Воспитанность	59
	Высокие запросы	60
	Жизнерадостность	61
	Исполнительность	62
	Независимость во взглядах	63
	Непримиримость к недостаткам	64
	Образованность	65
	Ответственность	66
	Рационализм	67
	Самоконтроль	68
	Смелость	69
	Твердая воля	70
	Терпимость	71
	Широкий кругозор	72
	Честность	73
	Эффективность в делах	74
	Чуткость	75
III	<i>Потребности личности</i>	
	Материальные потребности	126
	Потребность в безопасности	127
	Социальные потребности	128
	Потребность в признании	129
	Потребность в самовыражении	130
	Потребность в достижении	131
IV	<i>Направленность личности</i>	
	На себя	132
	На общение	133
	На дело	134
	<i>Эмоциональная направленность</i>	
	Альтруистическая	135
	Коммуникативная	136
	Глорическая	137

Продолжение табл. 1

	Практическая	138
	Пугническая	139
	Романтическая	140
	Гностическая	141
	Эстетическая	142
	Гедонистическая	143
	Акquisитивная	144
V	<i>Социально-психологические индикаторы</i>	
	Авторитарный тип отношений к окружающим	32
	Эгоистичный тип отношений	33
	Агрессивный тип отношений	34
	Подозрительный тип	35
	Подчиняемый тип	36
	Зависимый тип	37
	Дружелюбный тип	38
	Альтруистический тип	39
	Самоуверенность	24
	Саморуководство	25
	Самоценность	27
	Самопринятие	28
	Самопривязанность	29
	Внутренняя конфликтность	30
	Самообвинение	31
	Общая самооценка личности	119
VI	<i>Профессиональная мотивация</i>	
	Приобретение знаний	76
	Овладение профессией	77
	Получение диплома	78
VII	<i>Профессионально-значимые качества</i>	
	Внимание к людям	100
	Организованность	101
	Высокая нравственность	102
	Профкомпетентность	103
	Эрудированность	104
	Сильная воля	105
	Доброта	106
	Стремление к творчеству	107
	Наблюдательность	108

Окончание табл. 1

	Требовательность	109
	Общая культура	110
	Эмоциональность	111
	Общительность	112
	Энергичность	113
	Эмпатийность	114
	Целеустремленность	115
	Самостоятельность	116
	Самокритичность	117
	Рефлексивность	118
	Понимание и принятие другого	21
	Саморазвитие	22
	Самоконтроль	125
	Настойчивость в достижении цели	85
VIII	<i>Отношение к профессиональной деятельности</i>	
	Педагогические способности	14
	Интерес к работе	89
	Отношение к специальности	91
	Профессиональная активность	94
	Профессиональная подготовленность	96
	Уровень профессиональных притязаний	120
IX	<i>Показатели учебной деятельности</i>	
	Оценка познавательных потребностей	95
	Мотивы учения	92
	Успеваемость	93

Примечание: показатели под № 30, 80, 81; 18, 20, 87; 27, 28, 29, 99, 119; 82, 90, 79, 83, 84, 123 характеризуют психологические механизмы: профессиональную адаптацию, профессиональную рефлекссию, профессиональную самооценку, педагогическую установку, целеполагание (соответственно).

Анкета 1

Оцените степень развития показателей своего профессионально-педагогического сознания. Благодарим Вас за участие в опросе и искренние ответы.

Фамилия **Имя** **Возраст** **Группа**

1. Интерес к работе, привлекательность педагогического труда:

постоянный и глубокий – 4 балла; поверхностный – 3 балла; неустойчивый – 2 балла; слабый интерес – 1 балл.

2. Устойчивость установки на избранную педагогическую профессию:

4 балла – показатель проявляется всегда; 3 балла – показатель проявляется редко; 1 балл – если показатель проявляется иногда; 0 баллов – если показатель никогда не проявляется.

3. Отношение к своей специальности:

4 балла – нравится, интересная, полезная; 3 балла – материально выгодная, можно подрабатывать; 2 балла – безразличное отношение к специальности, не нравится, плохо знаю свою специальность; 1 балл – утомительная, неинтересная, малопrestiжная, хочу поменять специальность, ненавижу её (нужное подчеркнуть).

4. Отношение к учебе:

а) **мотивы учения:** 5 баллов – желание приобрести широкие знания; 4 балла – желание приобрести профессионально узкие знания для будущей работы, профессии; 3 балла – желание получить материальное вознаграждение, стипендию, боязнь быть наказанным, не огорчить родителей, стремление выделить, извлечь пользу для себя, получить диплом и т.д.; 2 балла – нет желания учиться. **Нужное подчеркнуть, самый важный мотив подчеркнуть двумя чертами;** б) **успевае-**

мость: отличная – 5 баллов; хорошая – 4 балла; средняя – 3 балла; слабая – 2 балла.

5. Оценка профессиональной активности:

4 балла – показатель проявляется всегда; 3 балла – если показатель проявляется часто; 2 балла – если показатель проявляется редко; 1 балл – если показатель проявляется иногда; 0 – если показатель не проявляется никогда.

6. Оценка проявления познавательных потребностей:

4 балла – показатель проявляется всегда; 3 балла – показатель проявляется часто; 2 балла – проявляется иногда; 1 балл – если показатель проявляется иногда; 0 баллов – если показатель не проявляется никогда.

7. Оценка профессиональной подготовленности:

5 баллов – отличная успеваемость по основным дисциплинам специальности; высокий уровень знаний, умений; знания пополняются постоянно через самообразование, чтение специальной литературы; 4 балла – хорошая успеваемость, подготовленность в объеме учебной программы по основной специальности; 3 балла – средняя успеваемость, подготовленность; 2 балла – плохая подготовленность знаний, умений недостаточно; 1 балл – очень плохая подготовленность, отсутствие необходимых знаний и умений.

8. Эмоциональная сфера. Эмоциональная устойчивость:

5 баллов – устойчивость; 4 балла – эмоциональная напряженность возникает иногда при сложных ситуациях (экзамен, конфликты, контрольная работа); 3 балла – быстро проходящая эмоционально-моторная напряженность возникает при каждой деятельности; 2 балла – выраженные и стойкие эмоциональные нарушения (скованность, боязнь, дрожание голоса, рук от волнения, забывание заученного, ухудшение результатов деятельности).

9. Способности:

9.1. Оценка общих способностей: очень высокий уровень – 5 баллов; высокий – 4 балла; средний – 3 балла; ниже среднего – 2 балла; низкий – 1 балл.

9.2. Оценка педагогических способностей: признанный талант к данному виду деятельности – 5 баллов; высокие способности, выделяющие данного человека из большинства сверстников – 3 балла, отсутствие способностей, в результате затрудняется усвоение и осуществление данной деятельности – 2 балла; выраженная неспособность к данной деятельности – 1 балл.

10. Оцените, в какой степени у вас выражены нижеперечисленные профессионально значимые качества учителя: ярко выражены – 5 баллов; выражены в достаточной степени – 4 балла; слабо выражены – 3 балла; не выражены – 2 балла.

– внимание к людям	– общая культура
– организованность	– эмоциональность
– высокая нравственность	– общительность
– профкомпетентность	– энергичность
– эрудированность	– эмпатия
– сильная воля	– целеустремленность
– доброта	– самостоятельность
– стремление к творчеству	– самокритичность
– наблюдательность	– рефлексивность
– требовательность	

11. **Самооценка личности:** нереалистически завышенная – 1 балл; высокая – 4 балла; умеренная – 3 балла; низкая – 2 балла; нереалистически заниженная – минус 1 балл.
12. **Уровень притязаний:** завышенный – 1 балл; высокий или умеренный – 3 балла; низкий – 2 балла; заниженный, неверие в себя – минус 1 балл.
13. **Уровень самоуправления поведением:** высокий – 4 балла; средний – 3 балла; ниже среднего – 2 балла; низкий – 1 балл.

Анкета 2

Уважаемые коллеги! Просим Вас максимально искренне ответить на нижепредложенные вопросы.

Заранее благодарны Вам за внимание и отзывчивость.

Фамилия **Имя** **Возраст** **Группа**

1. Были ли у Вас варианты в выборе другой профессии и почему было отдано предпочтение педагогической?
2. Планируете ли Вы после окончания вуза работать по специальности? Если нет, укажите причины ...
3. Охарактеризуйте тремя – пятью словами Ваш идеал педагога.
4. Был ли в школе учитель, который в какой-то степени соответствовал Вашему идеалу и оказал влияние на выбор профессии?
5. Легко ли прошла адаптация к условиям вуза? (Оцените в баллах: если легко – 4 балла; пожалуй, да, чем нет – 3 балла; пожалуй, нет, чем да – 2 балла; трудно – 1 балл).
6. С какими трудностями Вы столкнулись в вузе (оцените по пятибалльной системе степень их выраженности в Вашей деятельности, учебе):
 - чрезмерная учебная нагрузка;
 - неумение планировать свободное время;
 - неумение работать с первоисточниками;
 - недостаток необходимой литературы;
 - плохая подготовка, полученная в школе;
 - взаимоотношения с преподавателями и сокурсниками (значимое подчеркните);
 - другие причины, укажите какие...
7. Считаете ли Вы, что обладаете педагогическими способностями?
 - Да. • Пожалуй, да, чем нет. • Пожалуй, нет, чем да. • Нет.
8. Какую профессию Вы хотели избрать, учась в школе?

9. Изменилось ли Ваше представление о профессии?
- Да, я лучше ее узнал и еще более она мне нравится.
 - Ничего нового о ней не узнал.
 - Она стала нравиться мне меньше.
 - Затрудняюсь ответить.
10. Как долго Вы адаптировались к условиям вуза (укажите срок: полгода, год и др.)?
11. Считаете ли Вы, что адаптация к вузу повлияла (или может повлиять) на выбор Вашей профессии?
- Да. • Пожалуй, да, чем нет. • Пожалуй, нет, чем да. • Нет.
12. Считаете ли Вы, что сокурсники с установкой на педагогическую профессию легче адаптировались к условиям вуза?
- Да. • Пожалуй, да, чем нет. • Пожалуй, нет, чем да.
 - Затрудняюсь ответить.
13. Когда Вы строите планы, Вы в общем уверены, что осуществите их?
- Да. • Пожалуй, да, чем нет. • Пожалуй, нет, чем да. • Нет.
14. Стараетесь ли Вы планировать дни, недели...?
- Да. • Пожалуй, да, чем нет. • Пожалуй, нет, чем да. • Нет.
15. Ясно ли представляете себе, что ждет Вас впереди?
- Да. • Пожалуй, да, чем нет. • Пожалуй, нет, чем да. • Нет.
16. Оцените, часто ли Вы серьезно задумываетесь о своих жизненных целях самостоятельно?
- Да. • Пожалуй, да, чем нет. • Пожалуй, нет, чем да. • Нет.
17. Склонны ли Вы проявлять настойчивость в достижении цели?
- 4 балла – если показатель проявляется **всегда**; 3 балла – если показатель проявляется **часто**; 2 балла – если показатель

проявляется **редко**; 1 балл – если показатель проявляется **иногда** и 0 баллов – показатель **не проявляется**.

18. Можете ли Вы о себе сказать, что Вы достаточно целеустремленный человек?

- Да.
- Пожалуй, да, чем нет.
- Пожалуй, нет, чем да.
- Нет.

19. Склонны ли Вы к размышлению, к осознанию и осмыслению своих действий, поступков (к рефлексии)?

- Да.
- Пожалуй, да, чем нет.
- Пожалуй, нет, чем да.
- Нет.

20. Оцените степень уверенности в себе.

- Да, я уверенный в себе человек.
- Пожалуй, да, чем нет.
- Пожалуй, нет, чем да.
- Нет, я неуверенный в себе человек.

Анкета 3

Уважаемые коллеги! Перед Вами 20 незаконченных предложений. Ваша задача – закончить их подходящими по смыслу. Отвечайте искренне, долго не задумываясь! Внимание: правильных и неправильных суждений нет!

1. Я всегда хотел (а)....
2. Думаю, что я достаточно способен (способна), чтобы ...
3. Моя наибольшая слабость заключается в том, ...
4. Больше всего я хотел(а) бы в жизни ...
5. В жизни я стремлюсь к ...
6. Моя будущая профессия для меня ...
7. Моя будущая работа ...
8. Думаю, что человек выбирает профессию педагога потому, что ...
9. Идеалом педагога для меня является ...
10. Я мог(ла) быть счастлив(а), если бы ...
11. В моей будущей профессии мне нравится ...
12. В моей будущей профессии мне не нравится ...
13. Когда я думаю о себе ...
14. Я мечтаю ...
15. Будущее кажется мне ...
16. Я надеюсь на ...
17. Наступит тот день, когда ...
18. Когда буду старым(ой) ...
19. На выбор педагогического университета повлияло ...
20. Думаю, что педагоги ...

Приложение 3

Таблица 2

Матрица интеркорреляций психологических механизмов развития профессионально-педагогического сознания личности (ЭГ1 – начало эксперимента)

Stat. Basic Stats	Корреляции (Первая экспериментальная группа, 159–162) <i>Marked correlations are significant at $p < ,05000$</i> <i>N = 51 (Casewise deletion of missing data)</i>				
Variable	P18	P80	P84	P90	P99
P18	1,00	0,22	0,30	0,08	0,21
P80	0,22	1,00	0,16	-0,20	-0,09
P84	0,30	0,16	1,00	-0,14	-0,21
P90	0,08	-0,20	-0,14	1,00	0,45
P99	0,21	0,11	-0,21	0,45	1,00

Таблица 3

Матрица интеркорреляций психологических механизмов развития профессионально-педагогического сознания личности (ЭГ1 – окончание эксперимента)

Stat. Basic Stats	Корреляции (Первая экспериментальная группа, 359–362) <i>Marked correlations are significant at $p < ,05000$</i> <i>N = 47 (Casewise deletion of missing data)</i>				
Variable	P18	P80	P84	P90	P99
P18	1,00	-0,30	0,41	0,28	0,33
P80	-0,30	1,00	0,22	0,32	0,35
P84	0,41	0,22	1,00	0,46	-0,43
P90	0,28	0,32	0,46	1,00	0,36
P99	0,33	0,35	-0,43	0,36	1,00

Таблица 4

Матрица интеркорреляций психологических механизмов развития профессионально-педагогического сознания личности (КГ1 – начало эксперимента)

Stat. Basic Stats	Корреляции (Первая контрольная группа, 165–168) <i>Marked correlations are significant at $p < ,05000$</i> <i>N = 52 (Casewise deletion of missing data)</i>				
Variable	P18	P80	P84	P90	P99
P18	1,00	0,04	-0,16	0,14	-0,11
P80	0,04	1,00	0,33	0,26	0,23
P84	-0,16	0,33	1,00	0,10	0,06
P90	0,14	0,26	0,10	1,00	0,33
P99	-0,11	0,23	0,06	0,33	1,00

Примечание к таблицам:

P18 – механизм «профессиональная рефлексия»; P80 – профессиональная адаптация; P84 –целеполагание; P90 – педагогическая установка; P99 – профессиональная самооценка.

Таблица 5

Матрица интеркорреляций психологических механизмов развития профессионально-педагогического сознания личности (КГ1 – окончание эксперимента)

Stat. Basic Stats	Корреляции (Первая контрольная группа, 365–368) <i>Marked correlations are significant at $p < ,05000$</i> <i>N = 50 (Casewise deletion of missing data)</i>				
Variable	P18	P80	P84	P90	P99
P18	1,00	0,01	0,28	0,12	0,13
P80	0,01	1,00	0,12	0,35	0,29
P84	0,28	0,12	1,00	-0,06	-0,14
P90	0,12	0,35	-0,06	1,00	0,29
P99	0,13	0,29	-0,14	0,29	1,00

Таблица 6

Матрица интеркорреляций психологических механизмов развития профессионально-педагогического сознания личности (ЭГ2 – окончание эксперимента)

Stat. Basic Stats	Корреляции (Вторая экспериментальная группа, 459–462) <i>Marked correlations are significant at $p < ,05000$</i> $N = 46$ (Casewise deletion of missing data)				
Variable	P18	P80	P84	P90	P99
P18	1,00	-0,21	0,34	0,29	0,36
P80	-0,21	1,00	0,48	0,28	0,22
P84	0,34	0,48	1,00	0,37	0,30
P90	0,29	0,28	0,37	1,00	0,41
P99	0,36	0,22	0,30	0,41	1,00

Примечание к таблицам:

P18 – профессиональная рефлексия; P80 – профессиональная адаптация; P84 –целеполагание; P90 –педагогическая установка; P99 – профессиональная самооценка

Таблица 7

Матрица корреляционного анализа психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (ЭГ1, начало эксперимента)

Переменная	Корреляции (Первая экспериментальная группа, 159- <i>Marked correlations are significant at $p < ,05000$</i> <i>N = 51 (Casewise deletion of missing data)</i>									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
P18	-0,15	-0,26	-0,31	-0,28	0,15	0,01	-0,19	-0,46	-0,10	-0,09
P80	-0,18	-0,20	-0,33	-0,04	-0,15	0,09	0,04	-0,10	-0,09	0,09
P84	0,20	0,04	-0,22	-0,22	-0,19	-0,24	0,00	0,23	0,09	-0,09
P90	0,15	-0,43	-0,01	0,10	-0,18	-0,10	0,20	-0,15	-0,26	-0,09
P99	-0,01	-0,34	0,10	-0,01	0,06	0,16	-0,12	-0,05	-0,20	0,09
P14										
P18	-0,13	0,25	-0,12	-0,01	1,00	-0,07	0,27	-0,01	0,08	0,09
P80	-0,40	0,08	0,12	0,53	0,22	0,54	0,26	0,10	0,09	-0,09
P84	0,28	0,24	-0,21	0,16	0,30	0,12	0,09	0,02	0,17	0,09
P90	-0,08	0,15	-0,07	0,26	0,16	0,35	0,18	0,03	0,28	0,09
P99	-0,27	0,37	-0,50	0,06	0,21	0,03	0,11	-0,08	-0,04	0,09
P27										
P18	0,25	0,29	0,25	0,03	0,10	0,07	0,03	0,15	-0,14	-0,09
P80	-0,14	-0,01	0,35	-0,04	0,03	-0,04	0,10	-0,08	-0,19	-0,09
P84	-0,08	-0,18	-0,12	-0,20	0,23	0,09	0,39	0,14	0,02	-0,09
P90	0,34	-0,01	0,11	0,26	0,13	0,16	0,14	0,41	0,31	0,09
P99	0,49	0,22	0,21	0,20	-0,05	0,21	0,10	0,37	0,29	0,09

Продолжение табл. 7

P40										
P18	-0,41	0,09	0,32	-0,09	-0,23	0,18	0,19	0,01	0,01	0,09
P80	0,03	0,20	0,15	-0,30	-0,10	0,14	-0,12	0,13	-0,04	-0,09
P84	-0,37	0,29	-0,01	-0,13	0,04	-0,10	0,14	-0,17	-0,36	0,09
P90	-0,09	-0,08	-0,05	0,01	0,05	-0,04	0,12	-0,16	0,18	-0,09
P99	-0,19	0,09	-0,01	0,02	0,01	-0,13	-0,12	-0,25	0,16	0,09
P53										
P18	0,03	0,27	-0,03	-0,08	-0,39	-0,02	-0,15	0,07	-0,07	0,09
P80	0,03	0,09	0,05	-0,07	0,09	0,01	-0,05	-0,01	-0,03	0,09
P84	-0,26	0,25	0,32	0,16	-0,38	-0,26	-0,18	0,18	-0,14	-0,09
P90	-0,14	0,24	0,21	-0,21	0,03	0,00	-0,06	0,07	-0,19	0,09

P99	0,02	0,09	0,01	0,07	0,22	0,23	0,21	0,11	-0,22	0,2
P	P66	P67	P68	P69	P70	P71	P72	P73	P74	P75
P18	-0,19	-0,14	-0,22	0,09	0,33	-0,20	0,11	-0,07	0,02	0,1
P80	0,06	-0,21	0,00	-0,15	0,29	-0,14	-0,05	0,12	-0,02	-0,
P84	0,24	0,11	0,13	-0,09	0,18	-0,25	0,22	-0,27	0,14	0,0
P90	-0,04	0,13	0,03	0,11	-0,13	-0,07	-0,10	-0,20	-0,28	0,1
P99	-0,07	0,12	0,21	-0,16	-0,26	0,10	-0,13	-0,25	-0,24	0,2
P	P79	P80	P81	P82	P83	P84	P85	P86	P87	P88
P18	0,03	0,22	0,24	0,05	0,40	0,30	0,33	0,33	0,40	0,
P80	-0,21	1,00	-0,13	0,03	-0,08	0,16	0,30	0,30	0,22	0,
P84	0,10	0,16	0,30	-0,13	0,50	1,00	0,69	-0,69	0,64	-0,
P90	0,18	0,07	0,03	0,11	0,33	-0,06	0,20	0,25	0,29	1,
P99	0,23	-0,09	-0,04	0,21	0,22	-0,21	0,04	0,04	0,11	0,

Продолжение табл. 7

P	P92	P93	P94	P95	P96	P97	P98	P99	P100	P101
P18	0,67	0,29	0,18	0,38	0,25	0,15	0,00	0,21	0,16	0
P80	0,17	0,15	0,09	-0,13	0,09	0,21	-0,35	-0,09	0,02	-0
P84	-0,36	-0,11	-0,39	0,23	0,05	0,07	-0,23	-0,21	0,24	0
P90	0,41	0,13	0,38	0,38	0,31	0,29	0,44	0,45	-0,17	0
P99	0,40	0,33	0,20	0,10	0,15	0,44	0,47	1,00	0,03	0
P	P105	P106	P107	P108	P109	P110	P111	P112	P112	P113
P18	0,17	0,30	0,13	0,15	0,10	0,27	-0,15	-0,13	0,03	0
P80	-0,24	0,13	-0,31	-0,09	-0,05	-0,11	-0,16	0,33	-0,14	0
P84	0,27	0,43	0,35	-0,24	-0,06	0,54	-0,15	-0,26	-0,26	0
P90	0,32	0,16	0,13	0,16	0,32	0,10	-0,19	-0,04	0,35	0
P99	0,17	0,14	0,40	0,03	-0,01	0,26	0,22	-0,05	0,52	0
P	P118	P119	P120	P121	P122	P123	P124	P125	P126	P127
P18	0,07	-0,51	0,22	-0,01	-0,03	-0,19	-0,19	-0,36	0,08	0
P80	0,12	-0,22	0,16	-0,12	0,01	-0,17	-0,06	-0,23	0,15	-0
P84	-0,19	0,05	-0,58	-0,38	0,50	0,05	-0,10	0,06	0,19	0
P	P105	P106	P107	P108	P109	P110	P111	P112	P112	P113
P18	0,17	0,30	0,13	0,15	0,10	0,27	-0,15	-0,13	0,03	0
P80	-0,24	0,13	-0,31	-0,09	-0,05	-0,11	-0,16	0,33	-0,14	0
P84	0,27	0,43	-0,06	-0,24	-0,06	0,54	-0,15	-0,26	-0,26	0
P90	0,32	0,16	0,13	0,16	0,32	0,10	-0,19	-0,04	0,35	0
P99	0,17	0,14	0,40	0,03	-0,01	0,26	0,22	-0,05	0,52	0

Окончание табл. 7

P	P118	P119	P120	P121	P122	P123	P124	P125	P126	P127
P18	0,07	-0,51	0,22	-0,01	-0,03	-0,19	-0,19	-0,36	0,08	0

P80	0,12	-0,22	0,16	-0,12	0,01	-0,17	-0,06	-0,23	0,15	-0
P84	-0,19	-0,05	-0,58	-0,38	0,50	0,05	-0,10	0,06	0,19	0
P90	0,21	-0,10	0,20	0,20	-0,01	-0,25	0,09	-0,11	-0,11	0
P99	0,22	0,13	0,21	0,25	-0,19	-0,12	-0,15	0,06	0,05	0
P	P131	P132	P133	P134	P135	P136	P137	P138	P139	P140
P18	-0,37	0,05	0,27	-0,36	-0,12	-0,30	0,24	-0,17	0,12	0
P80	0,10	0,13	0,14	-0,24	0,42	-0,12	-0,10	-0,02	-0,14	-0
P84	0,50	-0,09	-0,12	0,21	-0,19	-0,14	-0,03	-0,44	-0,15	0
P90	0,22	0,09	-0,33	0,11	0,22	-0,26	-0,26	0,10	-0,10	0
P99	0,32	0,11	-0,17	0,02	-0,09	-0,46	-0,33	-0,21	-0,08	-0
P	P144									
P18	0,00									
P80	0,07									
P84	-0,15									
P90	-0,26									
P99	-0,21									

Таблица 8

Матрица интеркорреляций отдельных показателей (структурных компонентов) профессионального сознания
(ЭГ1 студентов-педагогов, начало эксперимента, 1 курс)

4	65	66	77	78	86	89	94	95	96	107	118	119	120	121	131
00	0,23	0,03	-0,12	0,19	-0,02	-0,23	0,02	-0,07	-0,28	0,21	-0,16	-0,22	-0,20	-0,13	-0,13
23	1,00	-0,02	-0,03	0,03	-0,15	0,16	0,05	0,05	-0,17	-0,35	0,21	-0,20	0,19	-0,01	0,33
03	-0,02	1,00	-0,02	0,30	-0,31	-0,04	0,00	-0,13	-0,06	-0,16	0,19	0,13	-0,26	-0,07	-0,13
12	-0,03	-0,02	1,00	-0,14	0,26	0,25	0,08	0,06	0,08	-0,13	-0,31	-0,07	-0,39	-0,47	-0,23
19	0,03	0,30	-0,14	1,00	-0,24	-0,19	-0,38	0,05	-0,15	-0,23	0,12	0,14	-0,17	0,10	-0,03
02	-0,15	-0,31	0,26	-0,24	1,00	0,37	0,20	0,42	0,18	-0,11	-0,28	-0,30	0,12	-0,30	-0,23
23	0,16	-0,04	0,25	-0,19	0,37	1,00	0,30	0,40	0,23	-0,11	0,15	0,08	0,12	-0,12	0,12
02	0,05	0,00	0,08	-0,38	0,20	0,30	1,00	0,00	0,33	0,00	0,03	0,03	-0,09	0,05	0,13
07	0,05	-0,13	0,06	0,05	0,42	0,40	0,00	1,00	0,54	-0,12	0,09	0,00	0,10	0,00	-0,03
28	-0,17	-0,06	0,08	-0,15	0,18	0,23	0,33	0,54	1,00	-0,07	0,04	-0,16	0,00	0,12	-0,13
21	-0,35	-0,16	-0,13	-0,23	-0,11	-0,11	0,00	-0,12	-0,07	1,00	-0,01	0,33	-0,01	0,10	-0,13
16	0,21	0,19	-0,31	0,12	-0,28	0,15	0,03	0,09	0,04	-0,01	1,00	0,07	0,03	0,30	0,33
22	-0,20	0,13	-0,07	0,14	-0,30	0,08	0,03	0,00	-0,16	0,33	0,07	1,00	-0,05	0,37	-0,03
20	0,19	-0,26	-0,39	-0,17	0,12	0,12	-0,09	0,10	0,00	-0,01	0,03	-0,05	1,00	0,27	0,33
13	-0,01	-0,07	-0,47	0,10	-0,30	-0,12	0,05	0,00	0,12	0,10	0,30	0,37	0,27	1,00	0,02

Окончание табл. 8

16	0,33	-0,12	-0,21	-0,08	-0,29	0,12	0,11	-0,02	-0,12	-0,11	0,38	-0,01	0,38	0,02	1,00
02	-0,34	-0,13	-0,07	0,03	-0,11	-0,21	0,03	-0,24	0,12	0,13	0,11	-0,31	0,23	0,10	0,13

 $N = 51, p < 0,05$

Примечание: 14 – пед. способности; 65 – образованность; 66 – ответственность; 77 – овладение профессией; 78 – получение диплома; 86 – целеустремленность; 89 – интерес к работе; 94 – профессиональная активность; 95 – оценка познавательных способностей; 96 – профессиональная подготовленность; 107 – стремление к творчеству; 118 – рефлексивность; 119 – самооценка; 120 – уровень притязаний; 121 – уровень самоуправления; 131 – потребность в достижении; 135 – альтруистическая направленность личности

Таблица 9

Сводная таблица корреляций психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (группа ЭГ1 – начало эксперимента)

Переменная	13	14	15	57	65	66	75	77	78	79	86	89	91	92
ПУ	0,1 2	- 0,0 8	0,1 5	0,0 3	0,1 6	- 0,0 4	0,1 5	0,2 5	- 0,2 1	0,1 8	0,2 5	0,4 7	0,2 4	0,4 1
Р	0,2 9	- 0,1 3	0,2 5	- 0,3 9	0,1 3	- 0,1 9	0,1 82	- 0,0 2	0,1 4	0,0 3	0,3 3	0,4 6	0,0 8	0,6 7
Ц	- 0,3 8	0,2 8	0,2 4	- 0,3 8	0,1 5	0,2 4	0,0 5	0,2 2	0,2 5	0,1 0	- 0,6 9	0,1 2	- 0,1 4	- 0,3 6
А	0,1 2	0,3 2	0,0 8	0,0 9	0,1 9	0,0 6	- 0,0 9	0,2 6	0,1 0	- 0,2 1	0,3 0	0,0 5	0,0 7	0,1 7
С	- 0,0 3	- 0,2 7	0,3 7	0,2 2	0,0 0	- 0,0 7	0,2 2	- 0,0 8	- 0,2 5	0,2 3	0,0 4	0,3 9	0,1 8	0,4 0

Окончание табл. 9

Пере- менная	94	95	96	10 3	10 7	11 7	11 8	11 9	12 0	12 1	13 1	13 5	14 1
ПУ	0,3 8	0,3 8	0,3 1	0,2 2	0,1 3	0,1 8	0,2 1	- 0,1 0	- 0,2 1	0,2 0	0,2 2	0,2 2	0,2 5
Р	0,1 8	0,3 8	0,2 5	- 0,0 2	0,1 3	0,2 4	0,0 7	- 0,5 1	0,2 2	- 0,0 1	- 0,3 7	- 0,1 2	0,2 6
Ц	- 0,3 9	0,2 3	0,0 5	0,2 0	0,3 5	- 0,1 4	- 0,1 9	0,0 5	- 0,5 8	- 0,3 8	- 0,5 0	- 0,1 9	0,0 1
А	0,0 9	0,3 6	0,0 9	- 0,3 2	- 0,3 1	0,5 0	0,1 2	- 0,2 2	0,1 6	- 0,1 2	0,1 0	0,4 2	0,0 9
С	0,2 0	0,1 0	0,1 5	0,1 2	0,4 0	0,0 0	0,2 2	0,1 3	0,2 1	0,2 5	0,3 2	- 0,0 9	0,0 5

$n = 51, p < 0, 05$

ПРИМЕЧАНИЕ:

92 – МОТИВЫ УЧЕНИЯ

**13 – УРОВЕНЬ
ИНТЕЛЛЕКТА**

**94 – УРОВЕНЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ**

**14 – УРОВЕНЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ**

**95 – УРОВЕНЬ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ПОТРЕБНОСТИ**

15 – ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ

**96 – УРОВЕНЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ**

57 – УВЕРЕННОСТЬ В

103 – УРОВЕНЬ

СЕБЕ	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
65 – ОБРАЗОВАННОСТЬ	107 – СТРЕМЛЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ
66 – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	117 – УРОВЕНЬ САМОКРИТИЧНОСТИ
75 – ЧУТКОСТЬ	118 – УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
77 – МОТИВ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ	119 – АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ
78 – МОТИВ ПОЛУЧЕНИЯ ДИПЛОМА	120 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ
79 – СИЛА ВОЛИ	121 – УРОВЕНЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ
86 – УРОВЕНЬ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ	131 – УРОВЕНЬ ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯХ В
89 – ИНТЕРЕС К ПРОФЕССИИ	135 – УРОВЕНЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
91 – ОТНОШЕНИЕ К СПЕЦИАЛЬНОСТИ	141 – УРОВЕНЬ ГНОСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Таблица 10

Сводная таблица корреляций психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (группа КГ1 – начало эксперимента)

Переменная	13	14	15	57	65	66	75	77	78	79	86	89	91	92
П	-	0,0	-	0,26	0,2	0,2	-	0,5	-	0,2	0,2	0,60	0,2	0,1
У	0,05	1	0,11		9	5	0,02	1	0,16	5	9		8	2
Р	-	-	0,0	-	-	0,3	0,0	0,0	0,31	0,0	0,0	0,01	0,2	0,2
	0,03	0,36	7	0,19	0,10	6	3	2		8	1		9	4
Ц	-	-	-	0,14	0,3	0,4	-	0,0	-	-	-	0,12	0,1	0,0
	0,03	0,17	0,20		1	1	0,11	9	0,15	0,12	0,10		8	7
А	-	-	0,0	0,16	0,2	0,3	0,2	0,2	0,27	0,3	0,1	0,23	0,2	0,1
	0,05	0,20	1		6	4	0	2		4	8		9	2
С	-	-	-	0,21	0,3	0,1	0,0	0,5	-	0,1	0,2	0,50	0,4	0,2
	0,05	0,06	0,13		2	0	1	6	0,56	9	6		1	4
Переменная	94	95	96	103	107	117	118	119	120	121	131	135	141	
П	0,5	0,4	0,0	0,46	0,4	-	-	0,4	0,40	0,3	0,0	-	0,2	
У	5	4	1		1	0,05	0,12	0		0	3	0,11	4	
Р	0,1	0,1	-	0,25	0,1	0,1	0,3	0,2	0,04	0,1	-	-	0,0	
	7	6	0,26		5	3	1	6		4	0,30	0,19	7	
Ц	0,1	0,0	-	0,28	0,1	-	-	-	-	0,0	0,0	-	0,1	
	3	3	0,15		2	0,18	0,11	0,03	0,15	5	1	0,16	0	

A	0,2 9	0,3 6	0,2 7	0,19	0,3 1	0,0 8	0,1 3	0,4 2	0,18	0,1 8	0,0 2	0,05	0,4 0
C	0,3 9	0,5 3	0,0 5	0,21	0,4 8	0,2 2	0,2 9	0,3 0	0,26	0,4 3	- 0,0 1	0,06	- 0,0 7

Примечание:

$$n = 52, p < 0, 05$$

13 – УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА **94 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

14 – УРОВЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ **95 – УРОВЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ**

15 – ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ **96 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ**

57 – УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ **103 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

65 – ОБРАЗОВАННОСТЬ **107 – СТРЕМЛЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ**

66 – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ **117 – УРОВЕНЬ САМОКРИТИЧНОСТИ**

75 – ЧУТКОСТЬ **118 – УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ**

77 – МОТИВ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ **119 – АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ**

78 – МОТИВ ПОЛУЧЕНИЯ ДИПЛОМА 120 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ

79 – СИЛА ВОЛИ 121 – УРОВЕНЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ

86 – УРОВЕНЬ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ 131 – УРОВЕНЬ ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯХ В

89 – ИНТЕРЕС ПРОФЕССИИ К 135 – УРОВЕНЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

91 – ОТНОШЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ К 141 – УРОВЕНЬ ГНОСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Таблица 11

Сводная таблица корреляций психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (группа ЭГ2 – начало эксперимента)

Переменная	13	14	15	57	65	66	75	77	78	79	86	89	91	92
ПУ	- 0,25	0,0 6	0,1 8	0,2 6	- 0,1 9	0,3 3	0,2 3	0,1 1	- 0,3 9	- 0,0 3	0,3 3	0,4 3	0,7 3	0,3 1
Р	0,39	0,0 9	0,1 3	- 0,0 2	0,1 2	0,1 4	0,2 2	0,1 8	- 0,4 4	- 0,3 1	0,3 4	0,0 5	0,0 1	0,1 4
Ц	0,01	-	-	-	0,0	0,0	-	0,0	-	-	0,0	0,1	-	0,3

		0,1 9	0,2 0	0,1 3	8	6	0,0 8	3	0,0 6	0,0 5	6	1	0,1 9	9
A	0,16	0,0 5	- 0,2 9	- 0,2 8	0,1 4	- 0,1 1	- 0,0 5	0,0 6	- 0,1 9	- 0,1 6	0,1 3	- 0,1 0	- 0,0 5	- 0,2 3
C	- 0,07	- 0,3 8	- 0,2 5	0,1 4	- 0,0 1	0,3 4	0,1 1	0,1 4	- 0,1 9	0,1 7	0,3 9	0,3 9	0,2 3	- 0,1 3

Окончание табл. 11

Пере- менная	94	95	96	10 3	10 7	11 7	11 8	11 9	12 0	12 1	13 1	13 5	14 1
ПУ	0,37	- 0,4 0	0,2 0	0,2 6	0,3 9	- 0,2 3	0,1 1	- 0,2 9	0,1 4	0,0 6	- 0,1 4	0,0 5	0,1 7
P	0,11	0,1 2	0,2 9	0,2 0	- 0,0 9	0,1 8	0,2 1	0,1 4	- 0,1 2	0,2 1	0,1 3	- 0,0 5	0,0 3
Ц	0,13	0,0 7	0,1 2	- 0,1 7	0,0 2	0,3 4	0,1 2	- 0,2 3	- 0,1 4	- 0,2 0	0,2 6	0,0 8	0,0 3
A	- 0,23	- 0,1 7	0,2 9	0,0 1	- 0,3 4	0,3 0	0,1 9	- 0,0 5	0,2 5	- 0,2 6	- 0,1 4	0,2 6	0,3 0
C	0,14	- 0,0 7	0,5 1	0,2 8	- 0,0 7	- 0,0 2	0,2 9	0,0 4	0,4 9	- 0,0 9	- 0,2 2	- 0,0 9	0,1 4

Примечание:

$n = 50, p < 0, 05$

13 – УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА **94 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

14 – УРОВЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ **95 – УРОВЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ**

15 – ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ **96 – УРОВЕНЬ**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ**

57 – УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ	103 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
65 – ОБРАЗОВАННОСТЬ	107 – СТРЕМЛЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ
66 – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	117 – УРОВЕНЬ САМОКРИТИЧНОСТИ
75 – ЧУТКОСТЬ	118 – УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
77 – МОТИВ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ	119 – АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ
78 – МОТИВ ПОЛУЧЕНИЯ ДИПЛОМА	120 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ
79 – СИЛА ВОЛИ	121 – УРОВЕНЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ
86 – УРОВЕНЬ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ	131 – УРОВЕНЬ ПОТРЕБНОСТИ В ДОСТИЖЕНИЯХ
89 – ИНТЕРЕС К ПРОФЕССИИ	135 – УРОВЕНЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

**91 – ОТНОШЕНИЕ К 141 – УРОВЕНЬ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ ГНОСТИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ**

Таблица 12

Сводная таблица корреляций психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (группа КГ2 – начало эксперимента)

Пере- менная	13	14	15	57	65	66	75	77	78	79	86	89	91	92
ПУ	- 0,25	0,05	0,09	- 0,2 1	0,18	0,0 1	- 0,3 2	- 0,0 5	0,1 3	- 0,02	- 0,14	0,5 7	0,0 6	0,2 5
Р	0,16	0,35	- 0,08	- 0,1 1	0,05	0,1 7	0,1 7	- 0,0 9	- 0,1 2	0,13	0,60	- 0,0 6	- 0,1 9	- 0,1 0
Ц	0,19	- 0,08	0,08	- 0,1 4	- 0,17	0,3 3	- 0,0 3	- 0,1 6	0,1 2	- 0,08	0,15	- 0,2 6	0,1 4	0,1 4
А	0,01	0,07	0,01	0,2 5	- 0,28	0,0 1	0,0 3	0,1 5	- 0,1 3	0,15	0,09	0,1 1	- 0,0 2	0,0 6
С	0,16	- 0,07	0,04	0,0 3	0,14	- 0,0 9	- 0,1 5	0,0 3	- 0,1 0,1	- 0,07	- 0,18	0,1 8	0,2 3	0,2 6
Пере- менная	94	95	96	103	107	117	118	119	120	121	131	135	141	
ПУ	0,38	0,39	0,29	0,3 1	0,13	0,1 7	- 0,0 3	0,1 8	- 0,2 1	0,33	- 0,20	- 0,2 0	0,1 0	
Р	- 0,06	- 0,30	- 0,02	0,2 0	0,26	- 0,2 0	- 0,1 3	0,0 3	- 0,0 2	- 0,09	0,06	0,1 0	- 0,2 9	
Ц	- 0,17	0,13	0,22	0,0 7	0,09	0,3 0	0,1 9	- 0,0 4	- 0,0 7	0,09	- 0,08	0,5 2	0,4 5	

A	0,04	0,17	0,06	0,29	0,15	0,28	0,24	0,16	0,04	0,07	0,07	0,05	0,18
C	0,22	0,27	0,20	0,45	0,27	0,25	0,49	0,15	0,09	0,36	0,05	0,04	0,08

Примечание:

$n = 52, p < 0, 05$

13 – УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА **94 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

14 – УРОВЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ **95 – УРОВЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ**

15 – ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ **96 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ**

57 – УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ **103 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

65 – ОБРАЗОВАННОСТЬ **107 – СТРЕМЛЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ**

66 – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ **117 – УРОВЕНЬ САМОКРИТИЧНОСТИ**

75 – ЧУТКОСТЬ **118 – УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ**

77 – МОТИВ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ	119 – АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ
78 – МОТИВ ПОЛУЧЕНИЯ ДИПЛОМА	120 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ
79 – СИЛА ВОЛИ	121 – УРОВЕНЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ
86 – УРОВЕНЬ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ	131 – УРОВЕНЬ ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯХ В
89 – ИНТЕРЕС К ПРОФЕССИИ	135 – УРОВЕНЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
91 – ОТНОШЕНИЕ К СПЕЦИАЛЬНОСТИ	141 – УРОВЕНЬ ГНОСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Таблица 13

Факторы и входящие в них переменные
(группа ЭГ1 – начало эксперимента, 1 курс)

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
I	86	+.8042	целеустремленность
	85	.7828	настойчивость в достижении цели
	84	.7330	целеполагание
	87	.6975	склонность к рефлексии
	123	.6825	планирование своей работы
	106	.6373	доброта
	33	.6067	эгоистичный тип отношений
	110	.6374	общая культура
	101	.5777	организованность
	116	.5259	самостоятельность
	122	.5175	способность самоуправления поведением
	95	.4869	познавательные потребности
	51	.4715	развитие
	15	.4560	интернальность
	32	.4112	авторитарный тип отношений
	100	.4070	внимание к людям
	36	-.5543	подчиняемый тип отношений
	40	.4563	активная деятельная жизнь
	16	.4512	экстернальность
	39	.4368	альтруистический тип отношений
II	52	+.8358	развлечения
	46	.7579	обеспеченная жизнь
	60	.6727	высокие запросы
	64	.6470	непримиримость к недостаткам
	69	.5346	смелость
	55	.4532	счастье других
	114	.4094	эмпатия
	51	-.7597	развитие
	10	.6728	Экстраверсия/интроверсия
	57	.6671	уверенность в себе
	6	.6469	уравновешенность
	59	.6473	воспитанность
	66	.6220	ответственность
118	.6155	рефлексивность	

Продолжение табл. 13

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	53	.5959	свобода
	62	.5940	исполнительность
	47	.5571	дружба
	45	.5320	любовь
	68	.4864	самоконтроль
	112	.4335	общительность
	4	.4097	раздражительность
III	11	+.8257	эмоциональная лабильность
	3	.8140	депрессивность
	1	.7217	невротичность
	7	.6749	реактивная агрессивность
	79	.6673	твердая воля
	35	.6562	подозрительный тип отношений
	30	.6453	внутренняя конфликтность
	44	.6277	переживание прекрасного
	31	.6168	самообвинение
	8	.5860	застенчивость
	14	.5758	уровень педагогических способностей
	34	.4473	агрессивный тип отношений
	20	-.5329	осознание собственной уникальности
	25	.5249	самоуправление
	5	.5098	общительность
	21	.4696	понимание и принятие другого
	102	.4538	высокая нравственность
	133	.4272	направленность личности на общение
	120	.4230	уровень притязаний
	29	.4149	самопривязанность
	42	.4145	здоровье
IV	94	+.7424	профессиональная активность
	115	.7359	целеустремленность
	27	.6994	самоценность
	113	.6951	энергичность
	95	.6377	познавательная потребность
	34	.6345	агрессивный тип отношений
	114	.5911	эмпатия
	105	.5896	сильная воля

Окончание табл. 13

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	89	.5409	интерес работе
	132	.5370	направленность личности на себя
	90	.5161	устойчивость установки на педагогическую профессию
	99	.5033	уровень профессиональной самооценки
	116	.5010	самостоятельность
	109	.4288	требовательность
	108	.4255	наблюдательность
	131	.4184	потребность в достижении
	63	.4146	независимость во взглядах
	48	.4104	общественное признание
	119	.4193	самооценка личности
	74	-.4971	эффективность в делах
	47	.4734	дружба
	73	.4550	честность

Примечание: из общей матрицы факторного анализа взяты переменные, имеющие вес $> 0,4$...

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
III	125	+.6773	самоконтроль
	122	.6281	способность самоуправления поведением
	75	.6064	чуткость
	1	.5983	невротичность
	44	.5709	переживание прекрасного
	55	.5293	счастье других
	73	.5072	честность
	3	.4947	депрессивность
	11	.4922	эмоциональная лабильность
	130	.4563	потребность в самовыражении
	30	.4021	внутренняя конфликтность
	67	-.7081	рационализм
	65	.5505	образованность
	104	.4709	эрудированность
	51	.4381	развитие
	49	.4347	познание
IV	107	+.7380	стремление к творчеству
	93	.5251	успеваемость
	115	.5245	целестремленность
	90	.4076	устойчивость установки на педагогическую профессию
	38	-.6330	дружелюбный тип отношений
	37	.6293	зависимый тип отношений
	45	.5609	любовь
	72	.5367	широта взглядов
	126	.4139	материальные потребности
	141	.4110	гностическая направленность личности

Примечание: из общей матрицы факторного анализа взяты переменные, имеющие вес $> 0,4$...

Таблица 14

Факторы и входящие в них переменные
(группа КГ1 – начало эксперимента, 1 курс)

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
I	105	+.7035	сильная воля
	89	.6902	интерес к работе
	77	.6741	овладение профессией
	25	.6685	саморуководство
	95	.6607	познавательная потребность
	112	.6517	общительность
	90	.6384	устойчивость установки на педагогическую профессию
	85	.6313	целеустремленность
	92	.6138	мотивы учения
	113	.6132	энергичность
	116	.6004	самостоятельность
	119	.5973	самооценка личности

Продолжение табл. 14

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	107	.5845	стремление к творчеству
	24	.5679	самоуверенность
	99	.5340	уровень педагогической самооценки
	80	.5155	адаптация к вузу
	65	.4705	образованность
	110	.4702	общая культура
	103	.4679	профессиональная компетентность
	91	.4652	отношение к специальности
	120	.4629	уровень притязаний
	27	.4615	самоценность
	29	.4504	самопривязанность
	121	.4474	уровень самоуправления поведением
	108	.4348	наблюдательность
	85	.4283	настойчивость в достижении цели
	102	.4015	высокая нравственность
	3	-.6301	депрессивность
	31	.5777	самообвинение

	11	.5608	эмоциональная лабильность
	36	.5513	подчиняемый тип отношений
	8	.5352	застенчивость
	30	.4679	внутренняя конфликтность
II	100	+.6095	внимание к людям
	117	.5899	самокритичность
	127	.5673	материальные потребности
	114	.5303	эмпатия
	118	.5264	рефлексивность
	111	.4957	эмоциональность
	16	.4906	экстернальность
	141	.4404	гностическая направленность личности
	2	.4204	спонтанная агрессивность
	15	-.4904	интернальность
	130	.4767	потребность в самовыражении
	69	.4461	смелость
	53	.4454	свобода

Окончание табл. 14

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
III	101	+.5478	организованность
	104	.5253	эрудированность
	93	.4275	успеваемость
	110	.5198	общая культура
	122	-.6099	способность самоуправления поведением
	123	.5074	целеполагание
	51	.4352	развитие
	38	.4285	аккуратность
IV	132	+.6191	направленность личности на себя
	55	.5905	счастье других
	71	.4818	терпимость
	47	.4113	дружба
	61	-.6202	жизнерадостность
	41	.5691	жизненный опыт
	9	.5617	открытость
	7	.4727	реактивная агрессивность
	32	.4193	авторитарный тип отношений

	49	.4114	познание
--	----	-------	----------

Примечание: из общей матрицы факторного анализа взяты переменные, имеющие вес > 0,4...

Таблица 15

Факторы и входящие в них переменные
(группа ЭГ2 – начало эксперимента, 2 курс)

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
I	110	+.8264	общая культура
	91	.7645	отношение к специальности
	90	.5994	устойчивость установки на педагогическую профессию
	89	.5580	интерес к работе
	54	.5643	счастливая семейная жизнь
	66	.5123	ответственность
	86	.4878	целеустремленность
	57	.4731	уверенность в себе

Продолжение табл. 15

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
II	102	.4610	высокая нравственность
	83	.4470	планирование своей работы
	85	.4406	настойчивость в достижении цели
	99	.4279	уровень педагогической самооценки
	114	.4173	эмпатия
	64	-.7484	непримиримость к недостаткам
	56	.6648	творчество
	34	.6160	агрессивный тип отношений
	52	.5957	развлечения
	81	.5562	влияние адаптации на выбор профессии
	33	.5090	эгоистичный тип
	35	.4828	подозрительный тип отношений
	4	.4571	раздражительность
	7	.4397	реактивная агрессивность
	2	.4050	спонтанная агрессивность
	10	+.7435	экстраверсия /интроверсия
	32	.7195	авторитарный

	17	.6028	активность
	5	.5916	общительность
	121	.5852	уровень самоуправления поведением
	20	.5773	осознание собственной уникальности
	22	.5771	саморазвитие
	105	.5241	сильная воля
	24	.5050	самоуверенность
	119	.4463	самооценка личности
	104	.4306	эрудированность
	92	.4185	мотивы учения
	103	.4175	профессиональная компетентность
	27	.4142	самоценность
	11	-.5918	эмоциональная лабильность
	8	.5676	застенчивость
	3	.556	депрессивность

Таблица 16

Факторы и входящие в них переменные
(группа КГ2 – начало эксперимента, 2 курс)

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
I	109	+.6433	требовательность
	113	.6294	энергичность
	105	.6098	сильная воля
	121	.6009	уровень самоуправления поведением
	101	.5992	организованность
	107	.5750	стремление к творчеству
	104	.5598	эрудированность
	118	.5559	рефлексивность
	92	.5465	мотивы учения
	99	.5459	уровень педагогической самооценки
	91	.5319	отношение к специальности
	108	.5312	наблюдательность
	117	.5213	самокритичность
	96	.5195	профессиональная подготовленность
	94	.5089	профессиональная активность
	111	.4825	эмоциональность
	93	.4787	успеваемость
	116	.4749	самостоятельность
	103	.4607	профессиональная компетентность
	89	.4619	интерес к работе
	110	.4488	общая культура
	90	.4274	устойчивость установки на педагогическую профессию
	117	.4161	самокритичность
	95	.4081	уровень познавательных потребностей
	40	.4075	активная деятельностная жизнь
	33	-.5465	эгоистичный тип отношений
	34	.5438	агрессивный тип отношений
75	.4162	чуткость	
II	15	+.6672	интернальность
	31	.6517	самообвинение
	134	.5031	направленность личности на деятельность

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	77	.4597	мотив овладения профессией
	76	.4584	мотив приобретения знаний
	30	.4429	внутренняя конфликтность
	8	.4303	застенчивость
	29	-.6779	самопривязанность
	25	.6518	саморуководство
	16	.6412	экстернальность
	27	.5582	самоценность
	47	.4859	дружба
	24	.4658	самоуверенность
	82	.4641	влияние педустановки на адаптацию
III	84	+.5366	целеполагание
	42	.4235	здоровье
	73	.4131	честность
	75	.4117	чуткость
	33	.4105	эгоистичный тип отношений
	35	-.6713	подчиняемый тип отношений
	72	.6502	широта взглядов
	126	.4039	материальные потребности
IV	38	+.7075	дружелюбный тип отношений
	39	.6792	альтруистичный тип
	131	.6010	потребность в достижении
	132	.5340	направленность личности на себя
	141	.4823	гностическая направленность личности
	3	.4567	депрессивность
	20	.4224	осознание собственной уникальности
	127	-.5730	потребность в безопасности
	115	.4654	целеустремленность
	133	.4170	общение

Примечание: из общей матрицы факторного анализа взяты переменные, имеющие вес $> 0,4$...

Таблица 17

Матрица интеркорреляций отдельных показателей (структурных компонентов) профессионального сознания (ЭГ1 студентов-педагогов, окончание эксперимента, 3 курс)

	14	65	66	77	78	86	89	94	95	96	107	118	119	120	121	131
1,00	0,08	-0,01	0,18	-0,14	-0,03	0,37	0,02	-0,24	-0,11	0,23	-0,10	0,25	0,20	0,11	0,24	
0,08	1,00	-0,04	-0,17	-0,07	-0,32	-0,07	-0,18	-0,21	-0,14	-0,09	-0,15	0,24	-0,18	0,17	-0,04	
-0,01	-0,04	1,00	0,07	-0,11	0,05	0,09	-0,10	-0,29	-0,08	-0,12	0,09	0,18	-0,15	-0,49	0,06	
0,18	-0,17	0,07	1,00	-0,11	0,19	0,33	0,23	0,27	0,18	0,43	0,16	0,01	0,15	-0,18	-0,05	
-0,14	-0,07	-0,11	-0,11	1,00	0,06	0,14	-0,02	0,03	0,17	0,08	-0,10	0,14	-0,01	0,20	-0,10	
-0,03	-0,32	0,05	0,19	0,06	1,00	0,07	-0,18	0,30	0,21	-0,23	0,23	0,01	0,13	-0,10	-0,21	
0,37	-0,07	0,09	0,33	0,14	0,07	1,00	0,27	0,25	0,31	0,37	-0,07	0,30	0,35	0,24	0,09	
0,02	-0,18	-0,10	0,23	-0,02	-0,18	0,27	1,00	0,30	0,20	0,50	0,24	0,15	0,08	0,26	0,34	
-0,24	-0,21	-0,29	0,27	0,03	0,30	0,25	0,30	1,00	0,30	0,20	-0,10	0,02	0,37	0,29	-0,07	
-0,11	-0,14	-0,08	0,18	0,17	0,21	0,31	0,20	0,30	1,00	0,30	0,20	0,23	0,34	0,31	-0,12	
0,23	-0,09	-0,12	0,43	0,08	-0,23	0,37	0,50	0,20	0,30	1,00	0,20	0,00	0,06	0,19	0,25	
-0,10	-0,15	0,09	0,16	-0,10	0,23	-0,07	0,24	-0,10	0,20	0,20	1,00	-0,19	-0,08	-0,14	-0,02	
0,25	0,24	0,18	0,01	0,14	0,01	0,30	0,15	0,02	0,23	0,00	-0,19	1,00	0,34	0,27	0,12	
0,20	-0,18	-0,15	0,15	-0,01	0,13	0,35	0,08	0,37	0,34	0,06	-0,08	0,34	1,00	0,23	-0,02	
0,11	0,17	-0,49	-0,18	0,20	-0,10	0,24	0,26	0,29	0,31	0,19	-0,14	0,27	0,23	1,00	0,12	
0,24	-0,04	0,06	-0,05	-0,10	-0,21	0,09	0,34	-0,07	-0,12	0,25	-0,02	0,12	-0,02	0,12	1,00	
0,01	-0,10	0,24	0,30	-0,01	0,13	0,06	0,14	0,15	0,21	0,46	0,21	0,03	0,08	-0,10	0,22	

$N = 47, p < 0,05$

Примечание: 14 – пед. способности; 65 – образованность; 66 – ответственность; 77 – овладение профессией; 78 – получение диплома; 86 – целеустремленность; 89 – интерес к работе; 94 – профессиональная активность; 95 – оценка познавательных способностей; 96 – профессиональная подготовленность; 107 – стремление к творчеству; 118 – рефлексивность; 119 – самооценка личности; 120 – уровень притязаний; 121 – уровень самоуправления; 131 – потребность в достижении; 135 – альтруистическая направленность

Таблица 18

Матрица интеркорреляций отдельных показателей (структурных компонентов)

профессионального сознания (КГ1 студентов-педагогов, окончание эксперимента, 3 курс)

14	65	66	77	78	86	89	94	95	96	107	118	119	120	121	131
1,00	-0,09	-0,15	-0,09	-0,03	-0,21	-0,09	-0,16	-0,13	0,07	-0,14	0,04	-0,28	-0,10	-0,23	-0,04
-0,09	1,00	0,39	0,02	-0,12	0,11	0,40	0,35	0,31	0,27	0,18	0,06	0,08	0,25	0,32	0,15
-0,15	0,39	1,00	-0,21	-0,13	0,34	0,20	0,32	0,14	0,05	0,03	0,31	-0,08	0,15	0,10	0,00
-0,09	0,02	-0,21	1,00	0,18	-0,07	-0,02	-0,33	-0,24	0,07	-0,28	-0,05	-0,08	-0,19	-0,13	0,15
-0,03	-0,12	-0,13	0,18	1,00	-0,08	-0,14	-0,28	-0,21	0,02	0,03	-0,14	-0,14	-0,03	-0,25	0,22
-0,21	0,11	0,34	-0,07	-0,08	1,00	-0,31	-0,02	-0,15	0,20	-0,07	0,13	0,38	-0,13	0,09	-0,24
-0,09	0,40	0,20	-0,02	-0,14	-0,31	1,00	0,58	0,73	0,15	0,11	0,03	0,16	0,14	0,42	0,18
-0,16	0,35	0,32	-0,33	-0,28	-0,02	0,58	1,00	0,60	0,26	0,12	-0,05	0,20	0,31	0,68	0,01
-0,13	0,31	0,14	-0,24	-0,21	-0,15	0,73	0,60	1,00	0,32	0,16	0,07	0,42	0,40	0,60	0,19
0,07	0,27	0,05	0,07	0,02	0,20	0,15	0,26	0,32	1,00	-0,24	-0,13	0,36	0,45	0,38	-0,22
-0,14	0,18	0,03	-0,28	0,03	-0,07	0,11	0,12	0,16	-0,24	1,00	0,13	0,20	0,16	0,12	-0,05
0,04	0,06	0,31	-0,05	-0,14	0,13	0,03	-0,05	0,07	-0,13	0,13	1,00	0,09	0,20	-0,08	-0,06
-0,28	0,08	-0,08	-0,08	-0,14	0,38	0,16	0,20	0,42	0,36	0,20	0,09	1,00	0,29	0,46	-0,16

Окончание табл. 18

-0,10	0,25	0,15	-0,19	-0,03	-0,13	0,14	0,31	0,40	0,45	0,16	0,20	0,29	1,00	0,23	-0,32
-0,23	0,32	0,10	-0,13	-0,25	0,09	0,42	0,68	0,60	0,38	0,12	-0,08	0,46	0,23	1,00	0,14
-0,04	0,15	0,00	0,15	0,22	-0,24	0,18	0,01	0,19	-0,22	-0,05	-0,06	-0,16	-0,32	0,14	1,00
-0,07	0,01	-0,02	0,11	0,00	-0,14	-0,05	-0,09	0,00	-0,07	-0,08	-0,01	-0,17	-0,01	0,00	0,04

$N = 50, p < 0,05$

Примечание: 14 – пед. способности; 65 – образованность; 66 – ответственность; 77 – овладение профессией; 78 – получение диплома; 86 – целеустремленность; 89 – интерес к работе; 94 – профессиональная активность; 95 – оценка познавательных способностей; 96 – профессиональная подготовленность; 107 – стремление к творчеству; 118 – рефлексивность; 119 – самооценка личности; 120 – уровень притязаний; 121 – уровень самоуправления; 131 – потребность в достижении; 135 – альтруистическая направленность

Таблица 19

Матрица интеркорреляций отдельных показателей (структурных компонентов)

профессионального сознания (ЭГ2 студентов-педагогов, окончание эксперимента, 4 курс)

14	65	66	77	78	86	89	94	95	96	107	118	119	120	121	131
1,00	-0,07	0,12	0,15	0,04	0,10	0,21	0,29	0,06	-0,01	-0,02	-0,05	-0,16	0,04	-0,22	-0,04
-0,07	1,00	0,33	0,26	0,22	0,08	-0,02	0,10	0,11	-0,09	0,15	0,07	-0,41	0,09	0,02	0,15
0,12	0,33	1,00	0,14	-0,05	0,33	-0,10	-0,08	0,28	-0,13	-0,02	0,09	-0,41	0,00	-0,13	-0,23
0,15	0,26	0,14	1,00	0,12	0,12	0,22	0,17	-0,14	-0,02	0,14	0,23	-0,12	0,32	-0,08	0,21
0,04	0,22	-0,05	0,12	1,00	0,00	0,04	0,28	-0,08	-0,25	-0,26	-0,08	-0,08	0,12	0,41	-0,18

Окончание табл. 19

0,10	0,08	0,33	0,12	0,00	1,00	0,38	0,14	0,26	0,11	0,01	0,06	-0,03	-0,17	0,12	-0,09
0,21	-0,02	-0,10	0,22	0,04	0,38	1,00	0,46	0,23	0,21	0,09	0,34	0,00	-0,03	-0,04	0,21
0,29	0,10	-0,08	0,17	0,28	0,14	0,46	1,00	0,03	0,06	0,00	0,28	-0,28	-0,02	0,00	0,05
0,06	0,11	0,28	-0,14	-0,08	0,26	0,23	0,03	1,00	0,16	-0,06	-0,33	-0,24	-0,10	-0,34	0,03
-0,01	-0,09	-0,13	-0,02	-0,25	0,11	0,21	0,06	0,16	1,00	0,18	0,06	0,12	0,22	0,11	0,29
-0,02	0,15	-0,02	0,14	-0,26	0,01	0,09	0,00	-0,06	0,18	1,00	0,05	0,09	-0,11	-0,13	0,23
-0,05	0,07	0,09	0,23	-0,08	0,06	0,34	0,28	-0,33	0,06	0,05	1,00	-0,14	0,18	-0,01	0,14
-0,16	-0,41	-0,41	-0,12	-0,08	-0,03	0,00	-0,28	-0,24	0,12	0,09	-0,14	1,00	0,06	0,22	-0,11
0,04	0,09	0,00	0,32	0,12	-0,17	-0,03	-0,02	-0,10	0,22	-0,11	0,18	0,06	1,00	0,14	0,19
-0,22	0,02	-0,13	-0,08	0,41	0,12	-0,04	0,00	-0,34	0,11	-0,13	-0,01	0,22	0,14	1,00	-0,18
-0,04	0,15	-0,23	0,21	-0,18	-0,09	0,21	0,05	0,03	0,29	0,23	0,14	-0,11	0,19	-0,18	1,00
0,23	0,28	0,13	0,07	0,09	0,26	0,38	0,29	0,06	-0,24	0,18	0,02	-0,03	-0,15	-0,02	0,18

$N = 46, p < 0,05$

Примечание: 14 – пед. способности; 65 – образованность; 66 – ответственность; 77 – овладение профессией; 78 – получение диплома; 86 – целеустремленность; 89 – интерес к работе; 94 – профессиональная активность; 95 – оценка познавательных способностей; 96 – профессиональная подготовленность; 107 – стремление к творчеству; 118 – рефлексивность; 119 – самооценка; 120 – уровень притязаний; 121 – уровень самоуправления; 131 – потребность в достижениях; 135 – альтруистическая направленность личности

Таблица 20

Матрица интеркорреляций отдельных показателей (структурных компонентов)

профессионального сознания (КГ2 студентов-педагогов, окончание эксперимента, 4 курс)

14	65	66	77	78	86	89	94	95	96	107	118	119	120	121	131
1,00	0,00	-0,12	-0,11	0,01	-0,24	0,16	0,17	0,05	0,11	-0,05	0,02	0,02	0,07	-0,11	0,03
0,00	1,00	0,24	0,03	0,05	0,16	0,16	0,16	0,29	0,26	-0,12	-0,29	0,16	0,27	0,08	0,00
-0,12	0,24	1,00	0,33	0,15	0,30	-0,10	-0,19	-0,05	0,07	-0,22	-0,19	0,11	-0,20	-0,13	-0,09
-0,11	0,03	0,33	1,00	0,06	0,16	-0,02	-0,19	0,02	0,23	-0,34	0,24	0,00	0,08	0,21	0,29
0,01	0,05	0,15	0,06	1,00	-0,14	0,03	-0,13	-0,03	0,05	-0,04	-0,10	0,04	0,00	-0,09	0,11
-0,24	0,16	0,30	0,16	-0,14	1,00	0,16	-0,09	0,13	0,13	0,00	-0,04	0,06	0,10	-0,12	0,27
0,16	0,16	-0,10	-0,02	0,03	0,16	1,00	0,56	0,04	0,37	0,04	-0,23	0,23	0,20	-0,02	-0,12
0,17	0,16	-0,19	-0,19	-0,13	-0,09	0,56	1,00	0,26	0,40	0,31	-0,08	0,09	0,19	0,01	-0,14
0,05	0,29	-0,05	0,02	-0,03	0,13	0,04	0,26	1,00	0,46	0,20	0,15	0,21	0,43	0,18	0,06
0,11	0,26	0,07	0,23	0,05	0,13	0,37	0,40	0,46	1,00	0,06	-0,25	0,15	0,32	0,11	0,07
-0,05	-0,12	-0,22	-0,34	-0,04	0,00	0,04	0,31	0,20	0,06	1,00	0,20	-0,11	0,13	-0,05	0,10
0,02	-0,29	-0,19	0,24	-0,10	-0,04	-0,23	-0,08	0,15	-0,25	0,20	1,00	-0,17	0,36	0,46	0,21
0,02	0,16	0,11	0,00	0,04	0,06	0,23	0,09	0,21	0,15	-0,11	-0,17	1,00	0,33	0,28	-0,11
0,07	0,27	-0,20	0,08	0,00	0,10	0,20	0,19	0,43	0,32	0,13	0,36	0,33	1,00	0,61	0,05
-0,11	0,08	-0,13	0,21	-0,09	-0,12	-0,02	0,01	0,18	0,11	-0,05	0,46	0,28	0,61	1,00	0,14
0,03	0,00	-0,09	0,29	0,11	0,27	-0,12	-0,14	0,06	0,07	0,10	0,21	-0,11	0,05	0,14	1,00
0,40	-0,17	-0,23	-0,02	0,00	0,07	0,17	-0,04	-0,11	0,00	-0,11	0,15	0,06	0,20	0,05	0,23

$N = 49, p < 0, 05$

Примечание: 14 – пед. способности; 65 – образованность; 66 – ответственность; 77 – овладение профессией; 78 – получение диплома; 86 – целеустремленность; 89 – интерес к работе; 94 – профессиональная активность; 95 – оценка познавательных способностей; 96 – профессиональная подготовленность; 107 – стремление к творчеству; 118 – рефлексивность; 119 – самооценка личности; 120 – уровень притязаний; 121 – уровень самоуправления; 131 – потребность в достижении; 135 – альтруистическая направленность

Таблица 21

Сводная таблица корреляций психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (группа ЭГ1 – окончание эксперимента)

Пере- менная	13	14	15	57	65	66	75	77	78	79	86	89	91	92
-------------------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

ПУ	0,1 7	0,37	- 0,0 8	0,2 1	- 0,1 8	0,2 3	- 0,0 5	0,3 3	0,2 1	- 0,0 2	0,0 7	0,4 9	0,5 3	0,3 9
Р	0,2 9	0,43	0,2 9	0,2 1	0,1 2	- 0,2 2	0,2 6	0,3 1	0,1 2	- 0,1 6	0,3 6	0,2 1	- 0,1 1	- 0,1 7
Ц	0,1 2	-0,2	0,3 8	- 0,1 4	0,1 8	- 0,2 3	0,3 1	0,1 2	0,0 5	- 0,3 3	0,5 8	- 0,3 3	0,3 1	0,4 1
А	0,1 0	0,08	- 0,0 2	0,2 0	0,2 9	0,4 2	0,4 2	0,1 4	0,0 3	0,2 5	0,1 9	0,2 4	0,2 4	0,0 6
С	- 0,3 2	0,29	0,1 3	0,2 8	0,2 0	0,0 6	- 0,1 1	0,3 3	0,1 2	0,2 0	- 0,2 3	0,3 4	0,1 6	0,0 9
Пере- менная	94	95	96	103	107	111	118	119	120	121	131	135	141	
ПУ	0,3 2	0,3 3	0,3 9	0,4 5	0,3 5	- 0,14	0,0 2	0,3 0	0,1 8	0,2 5	0,3 4	0,3 0	0,3 4	
Р	0,3 1	0,1 4	0,1 9	- 0,1 4	0,1 9	0,17	0,2 9	0,1 5	0,2 0	0,5 2	0,0 4	0,3 6	0,2 1	
Ц	0,1 4	0,5 3	0,3 3	0,2 5	0,0 9	0,21	0,1 0	0,3 6	0,3 7	0,2 1	- 0,2 8	0,1 1	0,2 8	
А	0,0 3	0,0 7	0,2 1	0,3 2	0,1 2	0,19	0,1 7	0,2 4	0,1 0	0,1 5	0,3 1	0,2 9	0,1 4	
С	0,4 3	0,0 4	0,2 9	0,2 3	0,2 4	- 0,16	- 0,0 2	0,3 5	0,2 9	0,3 4	0,1 8	0,0 4	0,1 0	

Примечание:

$$n = 47, p < 0, 05$$

13 –
ИНТЕЛЛЕКТА

УРОВЕНЬ 94

– **УРОВЕНЬ**
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ

14 – УРОВЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	95 – УРОВЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ
15 – ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ	96 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ
57 – УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ	103 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
65 – ОБРАЗОВАННОСТЬ	107 – СТРЕМЛЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ
66 – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	117 – УРОВЕНЬ САМОКРИТИЧНОСТИ
75 – ЧУТКОСТЬ	118 – УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
77 – МОТИВ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ	119 – АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ
78 – МОТИВ ПОЛУЧЕНИЯ ДИПЛОМА	120 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ
79 – СИЛА ВОЛИ	121 – УРОВЕНЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ
86 – УРОВЕНЬ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ	131 – УРОВЕНЬ ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯХ В

89 – ИНТЕРЕС К ПРОФЕССИИ

135 – УРОВЕНЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

91 – ОТНОШЕНИЕ К СПЕЦИАЛЬНОСТИ

141 – УРОВЕНЬ ГНОСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Таблица 22

Сводная таблица корреляции психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (группа КГ1 – окончание эксперимента)

Переменная	13	14	15	57	65	66	75	77	78	79	86	89	91	92
ПУ	0,2 2	- 0,0 3	0,0 3	0,2 1	0,3 4	0,1 7	0,1 7	- 0,2 1	- 0,2 5	- 0,1 7	- 0,1 6	0,7 5	0,4 8	0,3 9
Р	0,1 4	0,4 2	0,1 1	- 0,1 4	- 0,2 5	- 0,2 4	0,0 4	- 0,2 1	0,0 2	0,0 7	0,0 7	- 0,0 6	- 0,1 5	- 0,1 3
Ц	- 0,0 5	0,0 5	0,0 3	0,1 6	0,1 1	0,1 7	0,2 4	0,0 2	0,3 3	- 0,0 2	0,3 8	- 0,1 6	0,2 7	0,2 4
А	0,2 6	0,0 1	- 0,1 2	0,0 6	- 0,1 1	0,1 4	0,3 3	- 0,3 2	- 0,2 6	0,1 1	- 0,1 3	0,3 0	0,2 9	0,3 3
С	0,0 8	0,0 4	0,1 7	0,0 2	0,2 1	0,1 0	0,0 0	0,2 0	- 0,0 4	0,0 2	- 0,0 7	0,4 1	0,1 1	0,2 8

Окончание табл. 22

Переменная	94	95	96	103	107	117	11	119	120	121	131	135	141
ПУ	0,4 9	0,6 6	0,1 1	0,2 6	0,2 0	0,2 4	0,0	0,1 1	0,1 4	0,2 2	- 0,0 6	- 0,0 7	0,1 2

Р	- 0,1 5	0,1 0	0,1 8	- 0,0 3	- 0,1 6	- 0,0 3	0,1	0,0 1	- 0,1 6	0,0 9	0,1 2	0,1 4	0,0 3
Ц	- 0,1 3	- 0,1 7	0,2 5	- 0,0 1	0,3 9	0,1 0	0,1	- 0,1 1	0,1 2	- 0,0 4	0,2 2	0,1 8	0,1 0
А	0,3 7	0,2 6	- 0,0 1	0,1 4	0,2 0	0,2 2	-0,1	0,1 2	0,3 0	0,2 8	- 0,2 3	- 0,0 4	0,1 4
С	0,4 2	0,3 0	0,2 9	0,6 9	0,3 6	0,1 0	0,1	0,3 3	0,4 1	0,3 5	- 0,3 4	0,0 1	- 0,1 0

Примечание:

$$n = 47, p < 0, 05$$

13 – УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА **94 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

14 – УРОВЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ **95 – УРОВЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ**

15 – ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ **96 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ**

57 – УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ **103 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

65 – ОБРАЗОВАННОСТЬ **107 – СТРЕМЛЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ**

66 – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ **117 – УРОВЕНЬ САМОКРИТИЧНОСТИ**

75 – ЧУТКОСТЬ		118	–	УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
77 – МОТИВ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ		119	–	АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ
78 – МОТИВ ПОЛУЧЕНИЯ ДИПЛОМА		120	–	УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ
79 – СИЛА ВОЛИ		121	–	УРОВЕНЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ
86 – УРОВЕНЬ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ		131	–	УРОВЕНЬ ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯХ В
89 – ИНТЕРЕС ПРОФЕССИИ	К	135	–	УРОВЕНЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
91 – ОТНОШЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	К	141	–	УРОВЕНЬ ГНОСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Таблица 23

Сводная таблица корреляций психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (группа ЭГ2 – окончание эксперимента)

Пере- менная	13	14	15	57	65	66	75	77	78	79	86	89	91	92
ПУ	0,1 7	0,3 7	- 0,0 8	0,2 1	- 0,1 8	0,2 3	- 0,0 5	0,3 3	0,2 1	- 0,0 2	0,0 7	0,4 9	0,5 3	0,3 9
Р	0,2 9	0,4 3	0,2 9	0,2 1	0,1 2	- 0,2 2	0,2 6	0,3 1	0,1 2	- 0,1 6	0,3 6	0,2 1	- 0,1 1	- 0,1 7
Ц	0,1 2	- 0,2 3	0,3 8	- 0,1 4	0,1 8	- 0,2 3	0,3 1	0,1 2	0,0 5	- 0,3 3	0,5 8	- 0,3 3	0,3 1	0,4 1
А	0,1 0	0,0 8	- 0,0 2	0,2 0	0,2 9	0,4 2	0,4 2	0,1 4	0,0 3	0,2 5	0,1 9	0,2 4	0,2 4	0,0 6
С	- 0,3 2	0,2 9	0,1 3	0,2 8	0,2 0	0,0 6	- 0,1 1	0,3 3	0,1 2	0,2 0	- 0,2 3	0,3 4	0,1 6	0,0 9
Пере- менная	94	95	96	103	107	117	118	119	120	121	131	135	141	
ПУ	0,3 2	0,3 3	0,3 9	0,4 5	0,3 5	- 0,1 4	- 0,0 2	0,3 0	0,1 8	0,2 5	0,3 4	0,3 0	0,2 6	
Р	0,3 1	0,1 4	0,1 9	- 0,1 4	0,1 9	0,1 7	0,2 9	0,1 5	0,2 0	0,5 2	0,0 4	0,3 6	0,2 1	
Ц	0,1 4	0,5 3	0,3 3	0,2 5	0,0 9	0,2 1	0,1 0	0,3 6	0,3 7	0,2 1	- 0,2 8	0,1 1	0,2 8	
А	0,0 3	0,0 7	0,2 1	0,3 2	0,1 2	0,1 9	0,1 7	0,2 4	0,1 0	0,1 5	0,3 1	0,2 9	0,1 4	
С	0,4 3	0,0 4	0,2 9	0,2 3	0,2 4	- 0,1 6	- 0,0 2	0,2 3	0,2 9	0,3 4	0,1 8	0,0 4	0,1 0	

Примечание:

$$n = 46, p < 0, 05$$

13 – УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА	94 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
14 – УРОВЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	95 – УРОВЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ
15 – ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ	96 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ
57 – УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ	103 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
65 – ОБРАЗОВАННОСТЬ	107 – СТРЕМЛЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ
66 – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	117 – УРОВЕНЬ САМОКРИТИЧНОСТИ
75 – ЧУТКОСТЬ	118 – УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
77 – МОТИВ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ	119 – АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ
78 – МОТИВ ПОЛУЧЕНИЯ ДИПЛОМА	120 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ

79 – СИЛА ВОЛИ

121 – УРОВЕНЬ
САМОУПРАВЛЕНИЯ
ПОВЕДЕНИЕМ

86 – УРОВЕНЬ
ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ

131 – УРОВЕНЬ
ПОТРЕБНОСТИ
В
ДОСТИЖЕНИЯХ

89 – ИНТЕРЕС
ПРОФЕССИИ

К 135 – УРОВЕНЬ
АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ

91 – ОТНОШЕНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ

К 141 – УРОВЕНЬ
ГНОСТИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ

Таблица 24

Сводная таблица корреляции психологических механизмов и показателей уровня развития профессионально-педагогического сознания личности (группа КГ2 – окончание эксперимента)

Переменная	13	14	15	57	65	66	75	77	78	79	86	89	91	92
ПУ	- 0,1 6	0,1 6	0,1 7	0,0 8	0,1 8	- 0,1 3	0,1 5	- 0,2 5	- 0,1 8	0,1 5	0,0 7	0,4 8	0,2 5	0,3 4
Р	0,3 2	- 0,2 4	0,2 8	- 0,2 3	0,0 5	- 0,2 3	0,0 2	- 0,2 6	0,1 8	- 0,1 4	0,2 8	0,1 0	0,2 6	0,1 6
Ц	- 0,1 6	- 0,1 3	0,1 2	0,1 8	- 0,1 7	0,2 7	- 0,0 7	0,1 6	0,0 5	0,4 7	0,5 2	0,2 1	0,3 3	0,0 2
А	- 0,2 4	- 0,1 1	0,1 2	0,2 5	- 0,2 8	0,0 4	- 0,1 1	- 0,2 0	0,0 1	0,1 2	0,3 3	0,1 7	0,1 9	- 0,1 5

С	0,0 7	0,2 5	0,3 6	0,0 7	0,1 4	- 0,2 5	0,2 4	- 0,3 8	- 0,2 4	0,0 8	0,1 0	0,3 5	- 0,0 9	0,2 4
Пере- менная	94	95	96	103	107	117	118	119	120	121	131	135	141	
ПУ	0,6 4	0,2 1	0,3 8	0,3 2	0,1 3	- 0,2 9	- 0,2 4	0,1 9	0,2 0	0,1 1	- 0,1 6	0,1 5	0,0 7	
Р	0,1 0	- 0,3 7	- 0,3 8	0,1 4	0,2 6	0,1 3	- 0,1 1	0,1 2	- 0,0 2	0,0 8	0,1 6	0,0 1	0,1 6	
Ц	0,0 9	0,1 1	0,0 7	- 0,2 3	0,0 9	- 0,2 1	- 0,1 4	0,1 5	0,0 5	- 0,2 0	0,0 8	0,1 1	- 0,2 2	
А	0,0 9	0,0 5	0,1 0	0,1 6	0,1 5	- 0,1 4	- 0,3 1	0,2 1	0,2 9	- 0,0 8	0,3 5	0,0 3	- 0,2 8	
С	0,3 6	0,2 1	0,0 5	0,4 9	0,2 7	- 0,2 3	- 0,0 5	0,2 3	0,2 2	- 0,0 2	- 0,4 1	- 0,0 7	0,0 2	

$n = 49, p < 0, 05$

Примечание:

13 – УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА **94 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

14 – УРОВЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ **95 – УРОВЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ**

15 – ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ **96 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ**

57 – УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ **103 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

65 – ОБРАЗОВАННОСТЬ	107 – СТРЕМЛЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ
66 – ОТВЕТСТВЕННОСТЬ	117 – УРОВЕНЬ САМОКРИТИЧНОСТИ
75 – ЧУТКОСТЬ	118 – УРОВЕНЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
77 – МОТИВ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИЕЙ	119 – АДЕКВАТНОСТЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ
78 – МОТИВ ПОЛУЧЕНИЯ ДИПЛОМА	120 – УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ
79 – СИЛА ВОЛИ	121 – УРОВЕНЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ
86 – УРОВЕНЬ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ	131 – УРОВЕНЬ ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯХ В
89 – ИНТЕРЕС К ПРОФЕССИИ	135 – УРОВЕНЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
91 – ОТНОШЕНИЕ К СПЕЦИАЛЬНОСТИ	141 – УРОВЕНЬ ГНОСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Таблица 25

Факторы и входящие в них переменные
(группа ЭГ1 – окончание эксперимента, 3 курс)

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
I	133	+.8351	направленность на общение
	108	.7790	наблюдательность
	96	.7690	профессиональная подготовленность
	93	.6916	успеваемость
	104	.6691	эрудированность
	111	.6477	эмоциональность
	103	.6395	профессиональная компетентность
	116	.6313	самостоятельность
	112	.6196	общительность
	100	.5915	внимание к людям
	39	.5708	альтруистический тип отношений
	135	.5639	альтруистическая направленность личности
	107	.5962	стремление к творчеству
	113	.5980	энергичность
	106	.5366	доброта
	1	.4748	невротичность
	134	-.6597	направленность на деятельность
	65	.4468	образованность
	74	.4178	эффективность в делах
	63	.4120	независимость во взглядах
II	85	+.8878	настойчивость в достижении цели
	105	.7803	сильная воля
	54	.6513	счастливая семейная жизнь
	116	.6503	самостоятельность
	33	.6296	эгоистичный тип отношений
	24	.6218	самоуверенность
	52	.6251	развлечения

Продолжение табл. 25

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	64	.6205	непримиримость к недостаткам
	7	.6104	реактивная агрессивность
	60	.5821	высокие запросы
	34	.4917	агрессивный тип отношений
	126	.4023	материальные потребности
	44	-.7004	переживание прекрасного
	72	.6462	широта взглядов
	41	.6159	жизненный опыт
	73	.6111	честность
	49	.5808	познание
	128	.4434	социальные потребности
	114	.4289	эмпатия
	130	.4073	потребность в самовыражении
III	95	+.8442	уровень познавательных потребностей
	122	.8193	способность самоуправления поведением
	91	.8117	отношение к специальности
	90	.7392	устойчивость установки на педагогическую профессию
	92	.6467	мотивы учения
	123	.6169	целеполагание
	82	.6113	влияние педустановки на адаптацию к вузу
	85	.5770	настойчивость в достижении цели
	89	.5612	интерес к работе
	120	.5291	уровень притязаний
	135	.4160	альтруистическая направленность
	76	.4107	мотивация приобретения знаний
	141	.4048	гностическая направленность личности
	4	-.6587	раздражительность

Продолжение табл. 25

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	2	.6680	спонтанная агрессивность
	3	.5364	депрессивность
	9	.5121	открытость
	1	.4405	невротичность
	31	.4513	самообвинение
	30	.4214	внутренняя конфликтность
IV	17	+8555	активность
	20	7484	осознание собственной уникальности
	15	.7007	интернальность
	18	.6925	способность к рефлексии
	32	.6799	авторитарный тип отношений
	10	.6398	экстраверсия/интроверсия
	51	.6187	развитие
	49	.6001	познание
	22	.5784	саморазвитие
	113	.5783	энергичность
	130	.5306	потребность в самовыражении
	14	.4288	уровень педагогических способностей
	7	.4265	реактивная агрессивность
	121	.4250	уровень самоуправления поведением
	5	.4233	общительность
	25	.4213	саморуководство
	36	-.7229	подчиняемый тип отношений
	8	.5483	застенчивость
	16	.4953	экстернальность
	45	.4761	любовь

Примечание: из общей матрицы факторного анализа взяты переменные, имеющие вес $> 0,4$...

Таблица 26

Факторы и входящие в них переменные
(группа КГ1 – окончание эксперимента, 3 курс)

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
I	112	+.8125	общительность
	92	.7190	мотивы учения
	95	.6949	уровень познавательной потребности
	113	.6640	энергичность
	90	.6326	устойчивость установки на педагогическую профессию
	116	.6219	самостоятельность
	121	.6108	уровень самоуправления поведением
	94	.5920	профессиональная активность
	105	.5905	сильная воля
	91	.5688	отношение к специальности
	120	.5534	уровень притязаний
	109	.5478	требовательность
	29	.5379	самопривязанность
	89	.5354	интерес к работе
	103	.5027	профессиональная компетентность
	86	.4977	целеустремленность
	134	.4887	направленность личности на деятельность
	80	.4864	адаптация к вузу
	101	.4430	организованность
	108	.4407	наблюдательность
99	.4372	уровень педагогической самооценки	
65	.4036	образованность	
34	-.4848	агрессивный тип отношений	
77	.4501	мотив овладения профессией	
132	.4088	направленность личности на себя	
35	.4063	подозрительный тип отношений	
II	10	+.6634	экстраверсия-итроверсия
	46	.5300	обеспеченная жизнь
	22	.4461	саморазвитие
	61	.4151	жизнерадостность
	2	-.7431	спонтанная агрессивность
	7	.6774	реактивная агрессивность

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	1	.6007	невротичность
	3	.5573	депрессивность
	38	.5387	дружелюбный
	36	.5270	подчиняемый тип отношений
	69	.5128	смелость
	39	.5054	альтруистический тип
	28	.4816	самопринятие
	37	.4707	зависимый тип отношений
	83	.4687	планирование своей работы
	123	.4313	целеполагание
	16	.4167	экстернальность
III	4	+ .8572	раздражительность
	11	.6958	эмоциональная лабильность
	8	.6292	застенчивость
	86	.4703	целеустремленность
	72	.4636	широта взглядов
	41	.4173	жизненный опыт
	108	.4049	наблюдательность
	112	-.8384	общительность
	6	.4819	уравновешенность
	25	.4553	саморуководство
IV	115	+ .5666	целеустремленность
	93	.5664	успеваемость
	119	.5414	уровень самооценка личности
	104	.5220	эрудированность
	85	.5004	настойчивость в достижении цели
	96	.4879	профессиональная подготовленность
	70	.4695	твердая воля
	68	.4672	самоконтроль
	43	-.5087	интересная работа
	127	.4807	потребность в безопасности
	122	.4562	способность самоуправления поведением
	123	.4409	целеполагание
	126	.4109	материальные потребности

Примечание: из общей матрицы факторного анализа взяты переменные, имеющие вес $> 0,4$...

Таблица 27

Факторы и входящие в них переменные
(группа ЭГ2 – окончание эксперимента, 4 курс)

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
I	50	+.8486	продуктивная жизнь
	122	.7941	способность самоуправления поведением
	123	.7924	целеполагание
	115	.6775	целеустремленность
	15	.6762	интернальность
	100	.5749	внимание к людям
	67	.6698	рационализм
	128	.6636	социальные потребности
	134	.6619	направленность на деятельность
	70	.5972	твердая воля
	108	.5904	наблюдательность
	141	.5482	гностическая направленность
	85	.5410	настойчивость в достижении цели
	24	.4408	самоуверенность
	87	.4215	склонность к рефлексии
	13	.4176	интеллект
	118	.4015	рефлексивность
	76	.4006	приобретение знаний
	16	-.5898	экстернальность
	61	.4085	жизнерадостность
II	53	+.7230	свобода
	62	.7055	исполнительность
	104	.6510	эрудированность
	99	.5761	уровень педагогической самооценки
	89	.5633	интерес к работе
	112	.5463	общительность
	115	.5388	целеустремленность
	6	.4337	уравновешенность
	120	.4319	уровень притязаний
	11	-.6893	эмоциональная лабильность
	3	.6081	депрессивность
	30	.5773	внутренняя конфликтность
1	.5724	невротичность	
8	.4888	застенчивость	

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	57	.4829	уверенность в себе
	73	.4697	честность
	4	.4695	раздражительность
	56	.4319	творчество
	49	.4226	познание
III	38	+.6473	дружелюбный
	37	.6373	зависимый тип отношений
	10	.5936	экстраверсия/интроверсия
	36	.5527	подчиняемый тип отношений
	67	.5143	рационализм
	9	.5134	открытость
	39	.5122	альтруистический тип отношений
	5	.4670	общительность
	27	.4331	самоценность
	58	.4284	аккуратность
	113	.4221	энергичность
	34	-.6315	агрессивный тип отношений
	89	.6229	интерес к работе
	109	.5700	требовательность
	92	.5148	мотивы учения
	33	.5032	эгоистичный тип отношений
	101	.4057	организованность
	64	.4115	непримиримость к недостаткам
IV	28	+.7846	самопринятие
	52	.6166	развлечения
	31	.5818	самообвинение
	35	.5691	подозрительный
	107	.5557	стремление к творчеству
	2	.4888	спонтанная агрессивность
	51	.4188	развитие
	30	.4162	внутренняя конфликтность
	75	-.6111	чуткость
	43	.5505	интересная работа
	40	.4464	активная деятельностная жизнь

Примечание: из общей матрицы факторного анализа взяты переменные, имеющие вес $> 0,4$...

Факторы и входящие в них переменные
(группа КГ2 – окончание эксперимента, 4 курс)

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
I	9	+.6513	открытость
	54	.6195	счастливая семейная жизнь
	7	.5926	реактивная агрессивность
	5	.5710	общительность
	10	.5469	экстраверсия/интроверсия
	120	.5332	уровень притязаний
	93	.4985	успеваемость
	30	.4827	внутренняя конфликтность
	80	.4527	адаптация к вузу
	132	.4430	направленность личности на себя
	96	.4427	профессиональная подготовленность
	69	.4426	смелость
	2	.4253	спонтанная агрессивность
	119	.4234	уровень самооценки личности
	59	-.6192	воспитанность
	27	.6035	самоценность
	50	.5027	продуктивная жизнь
	21	.4652	понимание и принятие другого
	13	.4503	интеллект
	18	.4187	способность к рефлексии
133	.4106	направленность личности на общение	
8	.4028	застенчивость	
II	104	+.5682	эрудированность
	103	.5564	профессиональная компетентность
	99	.5442	уровень профессиональной самооценки
	89	.5315	интерес к работе
	94	.5311	профессиональная активность
	92	.5228	мотивы учения
	65	.5110	образованность
	96	.5095	профессиональная подготовленность
	105	.5029	сильная воля
	65	.5110	образованность
45	.4894	общественное признание	

№ фактора	Переменная	Нагрузка на фактор	Наименование переменной
	113	.4892	энергичность
	112	.4527	общительность
	62	.4425	исполнительность
	95	.4378	оценка познавательных потребностей
	90	.4003	устойчивость установки на педагогическую профессию
	53	-.5721	свобода
	135	.4120	альтруистическая направленность личности
	74	.4019	эффективность в делах
III	102	+.6597	высокая нравственность
	118	.6007	рефлексивность
	121	.5836	уровень самоуправления поведением
	114	.5830	эмпатия
	110	.5315	общая культура
	120	.4818	уровень притязаний
	115	.4774	целеустремленность
	117	.4068	самокритичность
	33	-.5788	эгоистичный тип отношений
	56	.5041	творчество
	34	.4794	агрессивный тип отношений
	32	.4600	авторитарный тип отношений
	35	.4551	подозрительный тип отношений
	51	.4362	развитие
IV	17	+.5210	активность
	55	.5079	счастье других
	67	.4791	рационализм
	48	.4435	общественное признание
	60	.4100	высокие запросы
	125	.4093	самоконтроль
	18	.4033	способность к рефлексии
	42	-.5758	здоровье
	73	.5683	честность
	1	.4954	невротичность
	68	.4483	самоконтроль

Примечание: из общей матрицы факторного анализа взяты переменные, имеющие вес $> 0,4$...

Приложение 4

Таблица 29

Ранжирование показателей профессионально-педагогического сознания (начало эксперимента, в %)

№	Показатели профессионально-педагогического сознания	ЭГ1	Ранг	ЭГ2	Ранг	КГ1	Ранг	КГ2	Ранг
		I курс		II курс		I курс		II курс	
1	Интерес к профессии	14,8	1	14,6	1	13,7	1	14,6 7	1
2	Профессиональная мотивация	7,69	8	8,66	6	7,2	8	8,8	7
3	Профессиональные знания и умения	10,7	3	10,6	3	11,1	3	9,7	2
4	Профессиональные ценности	6,4	9	7,49	8	6,2	10	9,67	3
5	Профессионально-значимые качества личности	8,5	6	10,1	4	9,9	4	9,3	5
6	Адекватность профессиональной самооценки	5,5	11	7	9	7,5	7	8,1	9
7	Уровень педагогических способностей	12,1	2	6,9	10	13,1	2	8,95	6
8	Уровень профессиональных притязаний	6,26	10	10,7	2	5,5	11	8,27	8
9	Профессиональная активность	9,66	5	6,6	11	9,88	5	9,4	4
10	Уровень познавательных и личностных потребностей	8,49	7	7,6	7	7,1	9	6,1	11
11	Уровень самоуправления поведением	9,73	4	9,6	5	8,7	6	7,9	10

Таблица 30

Результаты ранжирования показателей профессионального сознания
(окончание эксперимента, %)

№	Показатели профессионально-педагогического сознания	ЭГ1 III курс	Ранг	ЭГ2 IV курс	Ранг	КГ1 III курс	Ранг	КГ2 IV курс	Ранг
1	Интерес к профессии	11,27	2	7,88	9	10,38	2	7,8	9
2	Профессиональная мотивация	6,85	11	11,7	1	7,9	10	7,48	10
3	Профессиональные знания и умения	8,8	6,5	9,73	4	9,2	5	9,1	6
4	Профессиональные ценности	9,0	5	8,06	8	10,1	3	11	2
5	Профессионально-значимые качества личности	11,5	1	9,7	5	8,47	9	9,2	5
6	Адекватность профессиональной самооценки	7,39	10	7,36	10	9,1	6	9,4	4
7	Уровень педагогических способностей	10,0	4	10,57	3	8,57	8	11,4	1
8	Уровень профессиональных притязаний	7,75	9	10,95	2	10,6	1	10,1	3
9	Профессиональная активность	7,9	8	8,69	6	9,64	4	8,66	8
10	Уровень познавательных и личностных потребностей	10,45	3	8,2	7	8,65	7	8,72	7
11	Уровень самоуправления поведением	8,8	6,5	7,08	11	7,3	11	6,9	11

Таблица 31

Сводные данные корреляционного анализа экспериментальной и контрольной групп (начало эксперимента) (ср.)

№ п/п	Показатели профессионального сознания	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
1	Интерес к профессии	15	17	9	6
2	Профессиональная мотивация	9	32	9	11
3	Профессиональные знания и умения	4	8	5	3
4	Профессиональные ценности	115 +17 ПВК*	55 +46 ПВК*	96 +13 ПВК*	40 +16 ПВК*
5	Профессионально значимые качества личности	54	50	24	44
6	Адекватность профессиональной самооценки	6	7	4	2
7	Уровень педагогических способностей	10	11	5	10
8	Уровень профессиональных притязаний	8	13	6	4
9	Профессиональная активность	13	9	6	11
10	Уровень познавательных и личностных потребностей	33	34	31	35
11	Уровень самоуправления поведением	3	14	7	10
Всего:		287	296	215	192

Примечание: * – число значимых связей между ценностями и ПВК

Таблица 32

Сводные данные корреляционного анализа экспериментальной и контрольной групп (окончание эксперимента)

№ п/п	Показатели профессионально-педагогического сознания	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
1	Интерес к профессии	14	11	13	8
2	Профессиональная мотивация	17	17	17	10
3	Профессиональные знания и умения	15	15	14	9
4	Профессиональные ценности	69 +22 ПВК*	44 +25 ПВК*	98 +40 ПВК*	70 +40 ПВК*
5	Профессионально-значимые качества личности	53	40	33	35
6	Адекватность профессиональной самооценки	14	15	5	11
7	Уровень педагогических способностей	13	12	13	10
8	Уровень профессиональных притязаний	15	15	14	11
9	Профессиональная активность	18	17	9	11
10	Уровень познавательных и личностных потребностей	79	57	58	45
11	Уровень самоуправления поведением	10	12	7	7
Всего		339	280	321	267

Примечание: * – число значимых связей между ценностями и ПВК

Научное издание

Гусякова Нина Ивановна

**Профессиональное сознание учителя:
психологический аспект**

Монография

ISBN 978-5-85716-989-6

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ
Протокол № 2/13 (пункт 3), 2013 г.

Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор Т.Н. Никитенко

Издательство ЧГПУ
454080, Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 19.09.13
Тираж 500 экз.
Формат 60×90/16
Объём 13,0 уч.-изд.л.
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69