

Министерство образования и науки Российской Федерации

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Л. Г. Сударчикова

**Развитие самосознания будущих педагогов
в практико-ориентированной
образовательной среде
высшего учебного заведения**

*Утверждено редакционно-издательским советом
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ
в качестве монографии*



Орск 2012

Лилия Сударчикова

**Развитие самосознания
будущих педагогов в
практико-ориентированной
образовательной среде
высшего учебного заведения**

«БИБКОМ»

2012

УДК 378.14
ББК 74.58

Сударчикова Л. Г.

Развитие самосознания будущих педагогов в практико-ориентированной образовательной среде высшего учебного заведения / Л. Г. Сударчикова — «БИБКОМ», 2012

Исследование посвящено поиску путей и средств развития самосознания будущих педагогов в практико-ориентированных средах вузовского обучения, где в учебно-профессиональной деятельности актуализируются профессиональные приращения и новообразования личности будущего специалиста.

УДК 378.14
ББК 74.58

© Сударчикова Л. Г., 2012
© БИБКОМ, 2012

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	9
1.1. Сознание и его феномены	9
1.2. Родовые феномены самосознания и «Я-концепции»	18
1.3. Специфика и структура профессионального самосознания	29
Конец ознакомительного фрагмента.	30

Л. Г. Сударчикова

Развитие самосознания будущих педагогов в практико- ориентированной образовательной среде высшего учебного заведения

ВВЕДЕНИЕ

Активная интеграция России в мировое образовательное пространство и присоединение к Болонскому и Копенгагенскому процессам с особой остротой выявляет проблему вузовской подготовки будущего специалиста образования, практико-ориентированного в выбранной им профессии. Современные требования к вузовской подготовке высококвалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, социально и профессионально мобильного и способного к эффективной профессиональной деятельности на уровне международных стандартов, определяют и новое качество высшего образования.

Однако в настоящее время система вузовской подготовки даже в контексте модернизационного прорыва («Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года») всё ещё недостаточно эффективна, так как теория и практика формирования будущего профессионала в большей степени ориентированы на приращение академических знаний и в меньшей – на развитие его профессиональных компетенций и самосознания с учётом индивидуализированного потенциала личности. Технологическое обеспечение учебного процесса в вузе всё ещё тяготеет к традиционным средствам, формам и методам обучения. Личностно-ориентированный, компетентностный, интегративный, акмеологический подходы не всегда имеют место во взаимодействии субъектов образовательной среды (М. Т. Громкова, А. И. Жук, Е. А. Климов, В. В. Кузьмин, Ю. А. Лобейко, Л. В. Мозгарёв, Т. Н. Прохорова, А. Р. Фонарёв).

Невостребованность профессионала, ориентированного только на академическую подготовку, свидетельствует о недостаточной эффективности традиционного подхода и необходимости пересмотра если не его содержания, то качества организации образовательной среды и наполнению её инновационными компонентами.

В программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» (1995 г.) и по настоящее время именно качество высшего образования определяется приоритетным направлением изучения ООН в области образования: «Деятельность в области высшего образования в условиях происходящих в мире изменений должна осуществляться под тремя девизами, которые определяют ее роль и функции на местном, национальном, международном уровнях: соответствие требованиям современности, качество и интернационализация». Европейской сетью организаций контроля качества (ENQA) в сфере высшего образования [26] и в «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» 2001 г. [47] отмечается, что объединённое образовательное пространство Европы выстраивается на фундаменте базовых академических ценностей и оценке качества образования. При этом оценивается качество как собственно преподавания, так и исследовательской работы, как руководства, так и управления, как умения и способности удовлетворять актуальные и перспективные потребности студентов, так и предоставления широкого спектра факультативных и необразовательных услуг. В «Послании Съезда высших учебных заведений в

Саламанке» акцентируется внимание именно на том, что: «Качество – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве» [47].

Качество высшего образования суммативно представлено следующими структурными элементами (по А. И. Субетто): качество результата высшего образования, то есть качества подготовки выпускников вуза; качество государственных образовательных стандартов, определяемых нормативной базой качества образовательных программ, определяющих качество целеполагания в системе государственной политики в области качества высшего образования России; качество учебно-методической, лабораторной и материальнотехнической базы высшего образования; качество образовательных (учебных) технологий; качество профессорско-преподавательских, научно-исследовательских кадров (кадрового потенциала); качество содержания образования; качество воспитания; качество управления (руководства) [53].

Сумма выделенных элементов определяет качественный базис функционирования образовательных систем, обеспечивая оптимальный уровень результирующего показателя, то есть качества подготовки специалиста-выпускника вуза. При этом развитие современной системы высшего образования обусловлено необходимостью создания социокультурной практики взаимодействия в системе «преподаватель-студент» и приобщения последнего к высоким эталонам культуры и социального взаимодействия. А в качестве цели образования выступает человек рефлексирующий, динамично меняющийся, развивающийся, с формирующейся готовностью стать «акме» – профессионалом [23]. Именно тогда повышается значимость внутреннего мира другого человека и транслирующихся в ходе взаимодействия субъективных ценностей, обмен которыми с субъектами образования и есть ведущий фактор развития сущностных сил личности.

В документах VI съезда Совета Российского Союза ректоров (2000 г. «Обращение Российского Союза ректоров высших учебных заведений», Постановление «О стратегии развития высшей школы») выдвигается одна из центральных задач высшей школы России на первые десятилетия XXI в.: развитие человеческого потенциала, становление профессионально-квалифицированной структуры общества, адекватной знаниевой экономике.

Реформы образовательной системы России последних десятилетий, высокий уровень информативности образования, смена парадигмы образования с традиционной на личностно-ориентированную, а так же бесценный опыт педагогических инноваций, авторских школ, систем и моделей, деятельность педагогов-новаторов требуют их непрерывного анализа, обобщения, систематизации и классификации (С. В. Кульневич, Г. К. Селевко, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская и др.). С учетом обобщенных данных существует необходимость оптимизировать подготовку специалиста образования, владеющего профессиональными педагогическими компетенциями, способами проектирования педагогического процесса и собственной профессиональной деятельности как на инструментальном, так и на операциональном уровнях.

В соответствии с этим в России в сфере высшего образования выдвинуты три приоритета его развития: доступность, качество и эффективность использования образовательных ресурсов [41].

В настоящее время они амплифицированы приоритетами, выдвинутыми в конце первого десятилетия XXI века Д. А. Медведевым, что ещё раз подтверждено им на церемонии открытия Всемирного экономического форума в Давосе в конце января 2011 г. Во-первых, это – модернизация высшего образования с переходом на Болонскую систему обучения, открывающую для российских студентов возможности получения образования на всём европейском пространстве. Во-вторых, это – инновации в образовании с внедрением современных подходов к структурированию и мобильному обмену учебной и внеучебной информа-

цией с помощью арсенала всех видов и уровней телекоммуникации между всеми субъектами высшего образования.

Критическое осмысление приложимости возможностей высшего образования к всестороннему и творческому развитию личности будущего педагога возможно в настоящее время в контексте формирования его профессионального самосознания.

Сущность феномена профессионального самосознания обуславливает необходимость формирования модели его актуализации в структуре личности будущего педагога. В последние десятилетия XX в. – первое десятилетие XXI в. методом проб и ошибок эта модель приобретает всё более чёткие контуры и требует своего оформления и структурирования. Эффективность формирования в ее рамках учебнопрофессиональной деятельности определяет семантическое поле взаимодействия субъектов образования – культуросообразный и культуротворческий контекст развития современного общества, а так же устанавливает способ функционирования – через технологические средства и актуальные требования к вузовскому образованию.

При этом движущей силой становления профессионального самосознания будущего педагога является противоречие между представлениями о профессии и её реальной сущностью, с одной стороны, и между представлениями о себе как субъекте предстоящей профессиональной деятельности и своими реальными возможностями, – с другой.

Таким образом, профессиональная самореализация как задача вузовской подготовки будущего педагога может быть решена в категориях идентификации личности, где процесс идентификации имеет своим результатом обретение будущим профессионалом социальной и персональной идентичности. В ходе этого формируется центральный компонент самосознания личности профессионала – «Я-концепция». Она представляет собой когнитивную систему, выполняющую роль регулятора поведения в соответствующих условиях. Критериями сформированности профессионального самосознания будущих педагогов при этом выступают качественные показатели уровней мотивов профессиональной деятельности, профессиональных намерений и инспектаций, а также готовности к профессиональной деятельности и сформированность профессиональных компетенций.

Такой контекст высшего образования можно трактовать как обретение будущим педагогом своей сущности (Ю. Б. Тупталов). Освоение содержания профессиональной деятельности современного педагога предполагает разумный баланс общих фундаментальных курсов и практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности, когда будущий педагог должен не только быть способен к решению устоявшегося набора функциональных задач, но и иметь серьёзную подготовку в области фундаментальной психологии, психологии управления, психологии искусства, организационной психологии и новых технологий работы с человеком (В. В. Рубцов).

Результирующим является формирование умений ориентироваться в социокультурном, педагогическом и психологическом поле человеческого знания, осознавать взаимосвязи между психическими и педагогическими явлениями и процессами и, исходя из целостного индуктивного знания, проектировать, методически обосновывать модели и реальные ситуации учебно-профессиональной действительности, а также эффективно их разрешать.

Интегрируя в себе различные аспекты (обучение и развитие, реальный и идеальный, интернальный и экстернальный, деятельностный и рефлексивный), современное образование позволяет интериоризировать глубинную сущность социокультурно обусловленного бытия человека через практико-ориентированное обучение в вузе. Данный подход изменяет смысл получения психолого-педагогических знаний, так как приобретенные таким образом они исходят из внутренней сущности личности и становятся ее органичной частью.

Осмыслению обозначенных выше положений и поиску ресурсов развития самосознания будущих педагогов в практикоориентированной среде вуза посвящено наше исследование.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

1.1. Сознание и его феномены

Проблема изучения самосознания человека была и остаётся острой и актуальной на протяжении всего периода становления и развития цивилизаций. С древних времён она привлекала внимание пытливых умов и корифеев научной мысли в области философии, психологии, политики, истории, культурологии, религиоведения. Бытие, самость человека и их восприятие личностью, все проявления жизнедеятельности Человека и значимых Других в системе культурных, социально-экономических и политических отношений и формирующееся в их контексте структурированное энергоинформационное поле, из которого черпается постоянно обновляющееся восприятие себя, мира людей и мира вещей, и представляют собой истоки поиска взаимосвязей и взаимовлияний феноменов «личность» и «самосознание».

В основе феномена самосознания как «... осознания человеком себя индивидуальностью» лежит сознание и те его механизмы познания себя и окружающей действительности, которые в психологии получили название интроспекция (самонаблюдение), ретроспекция (припоминание и анализ пережитых или наблюдаемых событий) и рефлексия (анализ, понимание и осознание себя).

Сознание – это то, что принадлежит только субъекту как специфической единице энергоинформационной структуры. Его специфичность обусловлена генетически, амплифицируется окружающей социокультурной средой и одновременно дифференцирует и индивидуализирует его (субъекта) от других живых систем. Индивидуализированность и дифференцированность сознания человека опосредуется так же его уровневой организацией в контексте эволюции биологической субстанции Земли и системностью законов её воспроизводства, опосредованного социумом. В ходе эволюционного развития энергетическое поле новых межличностных отношений и деятельности человека определяет интенцию эволюции в целом и антропогенеза в частности (П. Я. Гальперин, 1994; А. Н. Леонтьев, 1994). Процесс поиска нового требует адаптации личности к возникающим вследствие этого новым для нее условиям жизнедеятельности. При этом побудительной силой выступает центростремительное свойство психики – ее активность.

Порождение новых связей и отношений открывает и новый тип активности человека, недоказанный как существующий в остальном мире живых субстанций, – надситуативную активность [10]. В. А. Петровским дана более точная характеристика данного явления – «ситуативная активность», проявляющаяся в том, что: «... в основе зарождения любой новой деятельности лежит порождаемый развитием самой деятельности источник – «надситуативная активность»... (которая) «взламывая» ... установки, выводит личность на новые уровни решения жизненных задач» [10]. Таким образом, надситуативная активность, управляя деятельностью, задаёт вектор её интенции и активизирует процесс становления и развития сознания личности, формируя новые чувства, потребности и рисунок поведения в социуме.

Активность как бинарный феномен, с одной стороны, является индивидуальным свойством личности, а с другой – прямым источником стимуляции её развития (Я. Стреляу, 1994). В процессе развития личности активность проявляет себя четырёхуровнево: I уровень – двигательная активность, стимулирующая механизм афферентной обратной связи; II

уровень – эмоциональная активность, дифференцирующая рисунок поведения (особенно в нестандартных, спонтанно возникающих ситуациях); III уровень – сочетание или наложение нескольких видов активности, в том числе и умственной, повышающее и динамизирующее уровень стимуляции развития; IV уровень – социально-опосредованная активность, выступающая в виде «непрямого источника стимуляции» [57].

В соответствии с представленной структурой: двигательная и эмоциональная активность в процессе становления и развития сознания могут выступать условиями успешности в постоянно обновляемой деятельности; комплекс активностей необходим для успешной адаптации в нестандартной или непривычной в ролевом отношении ситуации взаимодействия с другими людьми; автономность выбора условий, установок, личного окружения в ситуации не прямой стимуляции в настоящее время может быть предложена в качестве одного из критериев в диагностике развития самосознания (в том числе профессионального самосознания) личности человека.

Сложный, многоуровневый и долговременный характер активности проявляет себя как приспособительный механизм сознания в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности и развития личности (Б. Г. Ананьев). Эта парадоксальная, по нашему мнению, динамическая статика является смыслообразующим компонентом реализации отдаленных по времени целей и замыслов и «удержанию» мировоззренческих позиций.

Во второй половине XX века принцип активности «... стал рассматриваться как составная часть отражения всех познавательных и преобразующих действий человека» [22]. При этом анализ обоих видов действий (познавательного и преобразующего) показывает, что активность проявляется на двух уровнях (классификация Д. Б. Богоявленской). Первый связан с «неоднозначностью и социальной обусловленностью человеческого действия» и не требует от личности кардинального изменения её сознания, мышления и поведения. Второй уровень характеризуется «выходом за пределы требований заданной ситуации», что предполагает перестройку, динамизацию протекания психических процессов в структуре личности, представляя «особый вид деятельности». В этом проявляется «самостоятельная высшая форма активности», выражающая внешнюю форму проявления сознания и определяемая как «нестимулированное извне продолжение мышления ... личностное свойство ... отражающее процессуальное взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве» [14].

Эти уровни активности трактуются И. Я. Якиманской как приспособительный и креативный. В экспериментальных исследованиях она доказывает зависимость между направленностью воспитательных воздействий, выбором методов обучения в семье и образовательном учреждении, стилем поведения родителей и педагогов и преобладающим уровнем активности личности взрослого человека. В процессе формирования личности интеллектуальная активность даёт представление об уровне притязаний, самооценке личности и может быть выделена критерием при анализе ее новообразований в деятельности.

Основа сознания закладывается в процессе взаимодействия и общения людей друг с другом через обмен, принятие и приращение новых значений, смыслов и символов, надстраивающихся над предметами, явлениями и отдельными людьми и образующих специфическое семиотическое пространство бытия индивида. Сознание тесно связано с деятельностью и опосредовано ею: через отношение к деятельности и отношения в деятельности и формируется вся палитра смыслов, значений, понимания действительности, которая позволяет устанавливать межличностные связи и отношения, опредмеченные деятельностью (С. Л. Рубинштейн, 1953).

Исходя из вышесказанного, можно выделить некоторые базовые характеристики сознания: это – высшая форма интегрального отражения константных (устойчивых) свойств и закономерностей предметов и явлений окружающего мира; это – тезаурус, то множество

смысловыражающих единиц и сумм семантических отношений, актуализация которых в антропоцентрированных системах ведёт к построению личностью индивидуализированной модели видения мира, познанию и преобразованию этого мира, а также обеспечению в нём осознанного регулирования поведения каждого отдельно взятого человека, его самоотношения и отношения к Другому. Всё это в совокупности порождает в сознании образ «Я» и образ мира.

Образ мира и себя в нём – это сложный феномен постоянного восприятия и преобразования действительности, отношения к действительности и отношений в действительности (А. Н. Леонтьев, 1983). Это – психическое пространство создания образов, опосредованных материальными явлениями окружающего мира и способствующих созданию той идеальной реальности человека, которая обогащает его внутренний мир присущими только ему содержанием, возможностями, интенциями, специфически отражая его способность действовать образами и в мире образов (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалёв).

Через отношение к себе, Другому и окружающему миру формируется та идеальная реальность человека, которая и есть сознание. В этом реализуется особая функция сознания как отражения бытия в социуме. К значимым функциям сознания можно отнести и познание, переживание событий действительности, внутреннего мира, эмоций и чувств, их сопровождающих, формирование и регулирование поведения и деятельности, рефлекссию всего спектра деятельности сознания и соотнесение субъективной деятельности сознания с объективными причинами её возникновения, с объектами и действиями, на которые она направлена и совместно с которыми актуализируется (С. Л. Рубинштейн).

Одним из важных приращений в деятельности сознания является формирование самосознания через выделение себя из окружающего мира и социума, познание и переживание событий своего внутреннего мира, отношения к себе и индивидуализированному образу «Я». Желание и потребность сохранить свою индивидуальность и остаться самим собой лежит в основе актуализации образа «Я» как специфически-индивидуального выделения субъектом самого себя среди других субъектов из окружающей среды-социума, с ориентацией на свою индивидуально-биологически-социальную целостность с учётом временных рамок в прошлом, настоящем и будущем ... образ «Я», как представление человека о самом себе, то «Я», которым, как предполагает человек, он является [44].

В генезисе и онтогенезе образ «Я» человека претерпевает кардинальные изменения: первобытный человек осознавал предметы и свою деятельность с ними, и лишь на более высоком уровне развития сознания актуализировал свои мысли о предметах и действиях, самого себя как личность и свой духовный мир (Ф. Энгельс, И. С. Кон, А. Р. Лурия).

Опосредование и дифференцирование самого себя и своего «Я» из окружающего человека мира людей и вещей стало началом становления самосознания. Но первобытный человек отличался от современного не тем, что у него отсутствовало самосознание и образ «Я», а тем, что это «Я» допускало сравнение себя с другими членами общины только по ограниченному набору признаков, заданных самой общиной. Самосознание первобытного человека было партикуляристским (И. С. Кон). Первобытный индивид не осознавал общего понятия «человек»; человеком был для него только соплеменник. В силу партикуляризма индивид и себя самого мог оценивать ограниченной меркой: он видел количественные, но не качественные отличия себя от других членов своего племени. Сознавая, что он отличается от других, делая что-то лучше или хуже других, что за это его уважают в большей или меньшей степени, он не считает себя уникальным и непохожим на других. Отсюда – «несобранность» его «Я», «зависимость» от мнения других соплеменников и неспособность охарактеризовать себя безотносительно к ним.

Со временем представление о себе каждого отдельно взятого индивида изменялось, как изменялись время, общество, и его законы. Люди стали больше задумываться над вопросом: «Кто же я такой?»

Подходы философов и психологов различных эпох к изучению проблемы эволюции образа «Я» часто расходятся: у Р. Декарта «Я» – абстрактный субъект познания, у Дж. Локка – внутреннее чувство, у К. Юма – совокупность сменяющих друг друга самоощущений, у И. Фихте – всеобщий субъект деятельности. И. Кант связывает образ «Я» с нравственным идеалом, Г. Гегель прослеживает его возвышение от единичности к всеобщности. Л. Фейербах восстанавливает в правах чувственно-телесную природу «Я», подчеркивая одновременно диалогичность «Я». К. Маркс определяет взаимосвязь индивидуального «Я» с процессом жизнедеятельности индивида, а через неё – со всей совокупностью общественных отношений, субъектом и продуктом которых этот индивид и является. Осознание индивидом своего «Я» становится, таким образом, узловой точкой превращения социального в индивидуальное и обратно (И. С. Кон).

Эти философские воззрения, безусловно, наложили глубокий отпечаток на работы психологов XIX-XX вв., изучавших проблему развития образа «Я». В отличие от философских теорий, претендующих на раскрытие «истинной природы» и «сущности» «Я» в целом, в психологических теориях вычлениются проблемы, которые становятся предметом экспериментальных исследований. Однако их классификация представляется затруднительной из-за дифференциации по различным критериям.

Первые шаги научно-психологического анализа образа «Я» были связаны с развитием естественнонаучного мышления и борьбой против идеализма в психологии. Идеалистические теории психики, считавшие «Я» источником всех человеческих действий, приравнивали его к «душе», нематериальному «внутреннему агенту», который направляет поведение индивида, а сам не может быть ни выделен, ни объяснен.

Большинство психологов психофизиологического и ассоцианистского подхода к проблеме изучения «Я» стремились разоблачить этот «призрак» и свести его к материальным процессам, определяя человеческое «Я» как чувственный образ, формирующийся на основе самоощущений и ассоциаций, закрепленных в человеческой памяти (И. М. Сеченов). Так, Дж. Ст. Милль связывал актуализацию «Я» с памятью о совершенном действии. По мнению Ч. Пирса, «идея образа «Я» возникает у ребёнка в результате ассоциации факта перемещения вещей с движением собственного тела, которое осознается как причина перемещения. В. Вундт понимал «Я» как ощущение связи всех индивидуальных психических переживаний, придавая особое значение в его генезисе кинестетическим ощущениям. Его подход имел материалистическую направленность, был ориентирован на естественный эксперимент и способствовал изучению ряда важных феноменов, например, таких как осознание человеком схемы собственного тела (В. В. Столин).

Особенно ценны в этом плане исследования психофизиолога И. М. Сеченова: в них автором обоснована теория ощущений, в контексте которой осознание себя человеком происходит посредством получения им различных перцепций, где человек является общим источником порождения ощущений, из которых вытекают действия. Причём, из чувственной формы самосознания ребенка в более зрелом возрасте актуализируется сознание его «Я», дающее возможность отделять глубинное внутреннее от общественного внешнего, рефлексировать и анализировать деятельность собственного сознания. Однако ограниченность психофизиологического и ассоцианистского подходов исключала изучение социальных аспектов развития образа «Я».

Содержание образа «Я» включает в себя представление личности о своем теле, психических свойствах, моральных качествах и установках. Однако значимость этих составляющих варьируется в зависимости от социальных условий и психологических состояний лич-

ности. Кроме того, человек не только «узнает», «открывает», но и активно развивает себя в деятельности. Осознание себя и своих возможностей изменяет его самооценку и уровень притязаний, да и сами они не только проявляются, но и развиваются в деятельности.

Уяснение этой взаимосвязи способствовало конкретизации понимания социальной природы «Я» человека. Важным шагом в этом направлении было признание того, что наряду с биологическим, телесным «Я», к осознанию которого индивид приходит интернально, в образ «Я» включены социальные компоненты, источником которых являются отношения личности с другими личностями.

Наиболее показательна в этом плане теория У. Джемса. В ней он разграничивает «познающее Я» («чистое Я», «поток сознающей мысли», то есть самосознание) и «познаваемое Я» («эмпирическое Я», то есть сумму всего, что человек может назвать своим, включая его собственное тело, психические силы и всё, что ему принадлежит – одежду, дом, семью, предков, друзей, репутацию, творческие достижения, земельную собственность и даже текущий счет). «Эмпирическое Я».

У. Джемс подразделяет на три компонента: 1) материальное «Я» – тело, одежда, собственность; 2) социальное «Я» – то, чем признают данного человека окружающие его люди (каждый человек имеет столько разных «социальных Я», сколько существует отдельных референтных групп, о мнении которых он заботится); 3) духовное «Я» – совокупность психических способностей и склонностей человека. Социальные и индивидуально-природные компоненты «Я» остаются в схеме У. Джемса рядоположенными. В последующих исследованиях социологизаторского направления проблема «Я» разрабатывалась более детально Ч. Кули, Дж. Мидом, Р. Заззо, А. Валлоном и др.

В начале XX в. социолог Ч. Х. Кули сформулировал теорию «зеркального Я», согласно которой представление человека о самом себе («идея Я») складывается под влиянием мнений окружающих и включает в себя: 1) представление о том, каким «Я» кажется другому лицу; 2) представление о том, как этот Другой моё «Я» оценивает; 3) связанную с оценкой других собственную самооценку, чувство гордости или унижения. «Идея Я» формируется уже в раннем возрасте в ходе взаимодействия индивида с другими людьми, причем решающее значение имеют институты первичной социализации.

В 40-50-х годах XX в. теория «зеркального Я» стала базовой для множества экспериментальных исследований, направленных на выявление зависимости образа «Я» или частных самооценок от мнения окружающих. Их результаты показали, что под влиянием благоприятных суждений окружающих самооценка человека повышается, неблагоприятных – снижается, причем нередко меняется самооценка и тех качеств, которые не подвергались оценке со стороны другими людьми. Но в теории «зеркального Я» (Ч. Кули) в ее первоначальном варианте акцентировалось внимание на зависимости формирования образа «Я» от мнения «значимого Другого». Человеческое «Я» предстаёт в ней пассивным: оно только отражает и суммирует чужие мнения на свой счет, а взаимодействие людей в процессе их совместной деятельности сводится к обмену мнениями. Но в реальности личность общается с множеством людей, которые воспринимают и оценивают её неоднозначно. Кроме того, разные люди и группы неодинаково значимы для личности. Наконец, личность усваивает чужие мнения о себе не механически. Она в определенной степени осмысливает их, используя при этом собственные критерии отбора и фильтры.

По перечисленным причинам данная теория нуждалась в доработке, осуществлённой А. П. Петровским, который вывел принцип «отражённой субъектности» в психологическом анализе личности, согласно которому её изучение проводится в контексте изучения основных черт личности членов его референтной группы и характера их влияния на индивида, с уточнением, что это лишь один из источников влияния на развитие его образа «Я».

Уточним, что на филологическом материале М. М. Бахтин доказал, что внутреннее содержание личности может быть раскрыто только в диалоге с другой личностью путем взаимного самораскрытия (признается и обсуждается данный тезис и в исследованиях по кибернетике). Ведь способность субъекта встать в позицию наблюдателя или управляющего по отношению к самому себе предполагает также способность становиться в позицию исследователя по отношению к Другому, с которым этот субъект взаимодействует. Общение двух «Я» невозможно без наличия со стороны каждого «Я» особой рефлексии, функцией которой является осознание своей позиции и позиции партнера по взаимодействию. Рефлексия здесь выступает как глубинное поступенно-возвратное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию на индивидуализированном уровне восприятия его мироощущения. В этом мире партнера, в свою очередь, отражается внутренний мир исследователя. А межличностные отношения на любом уровне взаимодействия, учитывая актуальный уровень самосознания и индивидуализированность внутреннего мира субъектов взаимодействия, прямо пропорциональны включенности личности в диалог с другими «Я».

Изучение особенностей развития образа «Я» в процессе реального взаимодействия человека с людьми разных социальных групп и в зависимости от выполняемых личностью ролей стало ведущим направлением в интеракционистски ориентированной социальной психологии (от *interaction* – взаимодействие). В противоположность утверждениям некоторых исследователей о том, что образ «Я» дан индивиду непосредственно при рождении или формируется путем обобщения самоощущений, Дж. Мид доказал, что это – процесс, в основе которого лежит практическое взаимодействие индивида с другими людьми. Индивид познает себя и свою сущность опосредовано, опираясь на частные точки зрения других членов референтной социальной группы или с обобщенной точки зрения всей группы, к которой он принадлежит. Ведь в свой собственный «Я-опыт» человек входит, осознавая себя как объект, равный другим индивидам, и в совместной с ними общественной деятельности, где успешное взаимодействие с Другим опосредовано умением предвидеть его ответное действие на то или иное собственное действие (Дж. Г. Мид).

Таким образом, образ «Я» предстает как производная от группового социального «Мы», которое он опосредованно инкрустирует в себя, причем содержание «Я» обусловлено не субъективными мнениями других людей, а реальными взаимоотношениями с ними в совместной деятельности (Дж. Мид). И наряду с субъективно «Значимыми Другими» актуализируется «Генерализованный Другой», которым выступает не только институт социализации или референтная группа, но и общество в целом. Так «индивидуальное Я» предстает перед нами в целом как социальная структура, выкристаллизованная из социального опыта человека.

Социально-психологический подход к личности, предложенный интеракционистами, несомненно, открыл новые перспективы для изучения проблемы «Я». Однако ему свойственна некоторая односторонность, анализ которой возможен с опорой на интерпретацию функций самосознания.

Функции самосознания являются «третичными»: они производны как от социального общения личности, так и от интериоризованных ею, и в этом смысле уже вторичных, психических функций (Л. С. Выготский). Личность же становится субъектной, самодостаточной и самоотделённой от других посредством того, как она предъявляет себя Другому. За всеми отношениями между «Я» и Другим «Я» генетически стоят реальные социальные отношения людей (Л. С. Выготский).

Интеракционисты же в своих исследованиях брали во внимание преимущественно межличностное общение, а биологические основы индивидуальности и более широкие социальные детерминанты, в частности, предметное содержание деятельности личности,

их интересовало в меньшей степени. Недооценка ими эмоциональных предпосылок самосознания, телесных переживаний и самоощущений в изучении образа «Я» послужила поводом к проведению специальных исследований представителями французской школы генетической психологии А. Валлоном, Р. Заззо и их сотрудниками. Ими определено, что генезис образа «Я», будучи в целом социальным процессом, имеет и биологические предпосылки, ярко проявляющиеся при изучении таких эмоциональных аспектов «Я», как самочувствие и самоощущение, и особенно, развития «чувства Я». Эти выводы уточняют понимание нами филогенеза образа «Я» и самосознания личности.

Таким образом, психофизиологический и интеракционистский подходы представляют собой полярные точки зрения на проблему исследования образа «Я»: в первом образ «Я» развивается посредством осознания собственных физических ощущений; во втором образ «Я» развивается лишь в процессе взаимодействия индивида с окружающими людьми. Но только синтез этих взглядов порождает, на наш взгляд, объективный подход к изучению этой базовой составляющей самосознания.

Современные отечественные психологи, принимая во внимание различные точки зрения на проблему самосознания, представляют собственные теории формирования и развития образа «Я» человека (В. В. Столин, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Т. А. Репина, И. И. Чеснокова и др.). Образ самого себя возникает у человека в ходе осуществления различных видов жизненной практики: опыта индивидуальной деятельности и опыта общения (М. И. Лисина). Психофизическое функционирование организма создаёт базис для самоощущения человека. А общение, среди прочих видов деятельности, активизирует потребность в самопознании, формировании отношений, создаёт оптимальные условия для реализации общения и достижения его продуктивного результата. Контекст общения способствует выделению основных источников формирования образа «Я»: опыта индивидуальной деятельности человека и опыта его общения с окружающими людьми, где значимыми продуктами личностного общения становятся сознание, осознание и самосознание (М. И. Лисина).

Несмотря на заметную схожесть психологов во взглядах на происхождение самосознания и образа «Я» человека, до сих пор ведутся споры относительно его строения. И здесь совпадает мнение отечественных и зарубежных психологов-исследователей лишь о том, что образ «Я» имеет уровневое строение.

На основе теории установки (Т. Узнадзе) и теории диспозиционной регуляции социального поведения (В. А. Ядов) И. С. Коном выстраивается уровневая концепция образа «Я». В целом образ «Я» понимается как установочная система личности, включающая в себя три компонента: когнитивный, аффективный и производный от первых двух – поведенческий. Нижний уровень образа «Я» составляют неосознанные, представленные только во внутреннем плане переживания установки, ассоциирующиеся с самочувствием и эмоциональным отношением к себе. Выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств личности. Частные самооценки складываются в относительно целостный образ. А сам образ «Я», расположенный на вершине этой пирамиды, вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и способов и средств их достижения.

По критерию соотнесения знаний человека о себе со знаниями об окружающем его социуме предлагается различать два уровня самосознания (И. И. Чеснокова). На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления собственного «Я» и «Я» другого человека через восприятие и понимание в Другом некоторого качества, которое затем переносится на себя. Для осуществления этого действия активизируются внутренние приемы самопознания в форме самовосприятия и самонаблюдения. На втором уровне интериоризация знаний о себе протекает в виде аутокоммуникации, то есть в рамках модели «Я и Я», где человек оперирует уже сформированными ранее знаниями о себе. В качестве специфиче-

ского внутреннего приема самопознания выступают самоанализ и самоосмысление. На этом уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с социальных и внутренних позиций и установок. Высшего развития самосознание достигает на втором уровне при формировании человеком своих жизненных планов, жизненного кредо, чувства сохранения и поддержания собственного достоинства.

В концепции уровня строения самосознания учитывается характер активности человека, в рамках которой формируется и актуализируется его образ «Я» (В. В. Столин). Уровни самосознания выделены им в соответствии с уровнями активности человека как биологического индивида (организма), социального индивида и личности. Процессы самосознания и его интегральные новообразования обеспечивают активность человека на каждом из уровней, исполняя роль обратной связи информацией о «вкладе» субъекта в его собственную активность. Поскольку характер активности и характер ведущих потребностей субъекта на каждом из уровней различны, различны и процессы, отражающие эту активность, а также интегральные новообразования самосознания личности.

На уровне биологического индивида (организма) активность субъекта определена системой «организм – среда», имеет в основе двигательный характер и вызывается потребностями в самосохранении, нормальном функционировании и физическом благополучии. В недрах этой активности формируется обратная связь в виде ощущений о положении тела и его внутренних органов в пространстве, которые укладываются в «схему тела» [16]. В схеме тела не разделены дифференцирующая и присоединяющая составляющие. Метафорически схема тела представляет собой образ «Я» организма, который отличается от «физического Я» субъекта, обладающего более сложной биосоциальной природой. За исходную единицу анализа принимается различие в содержании образа «Я», то есть знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт личности и самоотношения как относительно устойчивого самовосприятия. При этом в содержании образа «Я» выделяется два важнейшие компонента: 1) знания об общих чертах и характеристиках, объединяющих человека с другими людьми; это – присоединяющая образующая «Я-концепции», или система самоидентичности; 2) знания, выделяющие «Я» человека в сравнении с другими людьми; это – дифференцирующая образующая «Я» – концепции, которая даёт человеку ощущение своей уникальности и неповторимости.

На уровне организма формируется самочувствие как результирующая всех психофизиологических процессов, отражающих состояние внутренних органов, мышц, активации организма в целом. Самочувствие – биологический аналог самоотношения, отражающий степень удовлетворенности потребности организма в благополучии и функциональной целостности.

На уровне социального индивида активность человека опосредована потребностью в принадлежности к общности, признании его общностью и аффилиации. Такая активность регулируется усваиваемыми индивидом социальными нормами, правилами, обычаями, технологическими предписаниями, уставами. Образ «Я» на уровне социального индивида облегчает человеку ориентацию в системе этих активностей, особенно за счет присоединяющей компоненты в виде системы социальных самоидентичностей (половой, возрастной, этнической, гражданской, социально-ролевой). Их наличие позволяет человеку сравнивать себя с эталонами соответствующих общностей и через эти эталоны – с другими людьми. Для человека витально важно быть принятым другими людьми, и это отражается в самоотношении, которое есть перенесение вовнутрь отношения принятия или отвержения его социумом. Векторы системы самоотношения составляют базис дифференцирующей составляющей образа «Я», которая вторична на этом уровне по отношению к присоединяющей образующей.

На уровне личности активность субъекта проявляется потребностью в самореализации в труде, любви, спорте и реализуется с помощью ориентации на собственные способности, возможности, установки и мотивы. Поэтому в структуре образа «Я» ведущее место занимает дифференцирующая образующая «Я-концепции», обеспечивающая неслучайность самоопределения личности. Основой самоотношения личности при этом становится потребность в самоактуализации: собственное «Я», собственные черты и качества личности оцениваются в соотношении с мотивами, выражающими потребность в самореализации, и рассматриваются как ее необходимое условие.

Результаты факторного анализа показывают, что самоотношение – структурно-сложное образование, включающее в себя как генерализованное чувство «за» или «против» самого себя, так и более специфические параметры: самоуважение, ауто-симпатию, самоинтерес как близость к самому себе, ожидаемое отношение к себе других (В. В. Столин).

Таким образом, представления личности о себе могут относиться к разным сферам проявления человека. В настоящее время выделены различные формы представлений о себе, дифференцированные по критериям «сфера проявлений человека» («социальное Я», «духовное Я», «физическое Я», «интимное Я», «публичное Я», «моральное Я», «семейное Я» и т. д.), «реальность и идеал» («реальное Я», «идеальное Я»), «временной континуум» («Я в прошлом», «Я в настоящем»), либо по какому-то иному существенному признаку (И. Джемс, К. Роджерс, М. Розенберг). Насколько все эти представления актуализируются как относительно самостоятельные, насколько они дифференцированы и связаны с самоотношением и поведением человека в соответствующих ситуациях – до сих пор остаётся открытым и уточняется в рамках современных эмпирических исследований. Подводя итог вышесказанному, отметим, что образ «Я» – довольно сложная, переживаемая как неповторимая, динамично развивающаяся, но относительно устойчивая в плане интенционности развития система представлений личности о самой себе, способствующая осознанию себя как уникальной автономной единицы социума.

1.2. Родовые феномены самосознания и «Я-концепции»

Внутренний мир личности и ее самосознание издавна привлекали внимание философов, культурологов, педагогов, психологов и представителей других направлений антропоцентрических наук. Изучению свойств самосознания, адекватности самооенок, структуры и функций образа «Я» посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, И. С. Кон, В. В. Столин, В. С. Мухина, В. А. Ядов, И. И. Чеснокова, У. Джемс, Р. Берн, З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Болдуин, Ч. Кули, Дж. Мид, К. Хорни и др.). Ими прослежена эволюция самосознания, выявлена и конкретизирована идея о социальной природе самосознания и её вторичности по отношению к предметной деятельности и общению, выделены автономные направления исследования самосознания, в том числе природы и генезиса самооенок, когнитивных и оценочных компонентов самосознания, структуры и функций образа «Я».

Однако и до настоящего времени остаются «белые пятна» в изучении данного феномена: эмпирические исследования самосознания остаются разрозненными, их методология не всегда достаточно строга, понятийный аппарат проблемы его формирования неоднозначен, а альтернативные теоретические концепции не удается свести к общему знаменателю.

Проблема самосознания представляет для человечества интерес на протяжении многих тысячелетий развития цивилизации. Однако на уровне фундаментальных и прикладных исследований данный феномен изучается в антропоцентризованных науках около двухсот лет. В западной психологии в конце XIX века рассматривалась модель личностного «Я», в которой выделяются материальное «Я» (тело и собственность человека), социальное «Я» (социумом выделение человеческого в человеке) и духовное «Я» (конгломерат психических состояний, способностей и склонностей). Было доказано, что триада сущностей человеческого «Я», проходя через поток сознания из «познающего Я», «чистого Я» и «эмпирического Я», порождает бинарные формы самооенки – самодовольство и недовольство – и системно влияет на развитие сознания и психики в целом (У. Джемс).

В первой трети XX в. трёхуровневое представление о строении сознания в психоанализе (Id – Ego – Super-ego) дало понимание глубинности и широты охвата внутриличностных процессов, взаимообусловленности деятельности сознания и подсознания и влияния психогенетических предпосылок, социальных установок и непреодолимых желаний на сам процесс становления и развития самосознания личности (З. Фрейд, М. Клейн, К. Хорни, М. Эйнсворт, Р. Ассаджиоли). Соотнесение этих показателей с принципом реальности в процессе социализации личности и формирования её мыслительных процессов опосредует, по мнению представителей психоаналитической школы, развитие в её структуре идентификации и интроекции, что способствует принятию человеком морально-этических норм социума, следованию им и трансляции другим его членам (А. Фрейд, 1965).

Социум и его коллективное бессознательное накладывают ощутимый отпечаток на становление и развитие самосознания, а сознание и личностное-коллективное бессознательное взаимообуславливают друг друга, порождая новые смыслы бытия человека, их творческое преломление в индивидуальной и коллективной деятельности и индивидуализированность социальных отношений (К. Г. Юнг). Рассмотрение развития личности как динамического эволюционного процесса позволяет выделить его центростремительные силы – жизненные цели, жизненные перспективы и образ будущего.

В рамках индивидуальной психологии также подчёркивается роль социума и генетической предрасположенности в формировании как самосознания, так и личности в целом. Однако акцентируется внимание на той творческой силе человека, мощь которой актуализи-

зирует его личность по-особому, специфически, неповторимо (А. Адлер). А так как поведение человека опосредовано его самооценками о себе и окружающих, то и его собственный мир конструируется в соответствии с ними и соответствует им. Таким образом, формируется стиль жизни как потребность в преодолении собственных органических недостатков и деструктивных психологических переживаний, проявляющихся на сознательном уровне в форме чувства неполноценности.

Для снижения его уровня и сохранения психического здоровья человек реализует компенсирующую потребность в аффилиации, активно включаясь в социальные отношения с другими людьми и проявляя социальный интерес к ним. Именно социальный интерес, выступая критерием психического здоровья, способствует повышению аксиологической модальности межличностных отношений во всей их совокупности. Повышение ценности собственной жизни, жизни других людей и взаимодействия с ними при разумном соотношении личных и общественных интересов приводит к компенсации комплекса неполноценности и формированию адекватного образа «Я». Разбалансированность этих показателей приводит к дисгармоничному типу компенсации, когда стремление к превосходству порождает сверхкомпенсацию, а слабость личности проявляется в форме ухода в болезнь (А. Адлер).

Так конфликт между степенью принятия себя, уникальностью стремления к самосовершенствованию, превосходством над другими и устремлённостью в будущее через преодоление собственной неполноценности становятся факторами развития личности и её самосознания.

На всём протяжении своего развития человек проигрывает большое количество ролей и пробует разнообразные позиции межличностного взаимодействия в соответствии с социальными требованиями, предъявляемыми социумом на разных ступенях его психологической зрелости (Э. Эриксон). При этом человек постоянно осуществляет выбор между возможностью и потребностью в усилении или ослаблении собственного «Я», что проявляется в будущем в виде его личностной и профессиональной успешности или неуспешности.

В этом процессе важен контекст истории и культуры, который рассматривается как герменевтический критерий формирования самосознания личности (Э. Фромм). Через понимание влияния культуры на личность в конкретную историческую эпоху можно интерпретировать новообразования самосознания. Так, в стабильных обществах с чётко прописанными социальными ролями и жёстким контролем уровня свободы человек чувствует себя комфортнее. Чем более человек свободен, тем сильнее у него проявляется желание «бегства от свободы», ведь понятное и стабильное бытие безопаснее непредсказуемого и неопределённого. Исходя из понятия стабильности и безопасности бытия как базиса самоидентичности и идентичности с другими людьми, человек часто осознанно выбирает «несвободу» и регламентацию жизнедеятельности вплоть до абсолютного подчинения традициям общества, авторитаризму и иным деструкциям социального равенства и демократических свобод.

Принятие несвободы, диктуемой социумом, ведёт к формированию такого новообразования самосознания, как отчуждение, то есть отстранение от самого себя и восприятие себя чужим. Подобным самовосприятием снижается эгоцентризм в собственном мире, и отчуждённая личность лишается чувства собственного достоинства в большей его степени (Э. Фромм). Теряется ощущение уникальности и неповторимости «Я», его индивидуализированных ценностей и смысла жизни как такового. Особенно остро это проявляется в современном обществе, где рутинизация жизни и вытеснение актуальных и глубинных проблем бытия пронизывают самоотношение и межличностные отношения по вертикали и на линейном уровне, являясь основным источником биполярных ценностей и потребностей личности, ведущих к внутриличностным конфликтам (К. Хорни). Всё это снижает уровень ощущения безопасности, формирует в целом психологически незрелую личность, а также установку на тотальную враждебность к окружающему миру.

Для сохранения устойчивости и целостности личности в данной социальной ситуации развития личности актуализируются ее подстроечные стратегии (ориентации) поведения, имеющие целью снизить деструктивные образования психики, генерализованное чувство тревоги и деформации самосознания, такие как: ориентация на людей, предполагающая зависимый, беспомощный, нерешительный стиль взаимодействия; ориентация от людей с установкой на уединение, независимость, самодостаточность; ориентация против людей, направленная на достижение власти и контроля над другими (К. Хорни).

Однако реализация стратегии оптимизирующего личность поведения способствует выделению вариативных образов «Я», где: реальное «Я» демонстрирует осознанную или неосознаваемую идентичность; актуальное «Я» проявляет личность целостно в совокупности её позитивных и деструктивных качеств; идеальное «Я» поддерживает сконструированную личностью воображаемую модель эталона себя.

Сумма этих «Я» существенно влияет на формирование самосознания и потребность личности в том качестве общения, которое соответственно имеет свой вектор и может быть направлено «к людям» (и тогда человек проявляет потребность в любви, привязанности и помощи других людей, несмотря на отчуждённость от них и социальные страхи), «против людей» (принимает априори враждебность окружающего мира и необходимость борьбы с ним) и «от людей» (отстраняется от людей, ощущая себя непонятым социумом) (К. Хорни). Первый тип общения характеризует адекватность восприятия человеком социального мира и себя как его представителя. Последние два типа общения сигнализируют о неадекватности отношения к социуму и невротизации личности, опосредующей таким образом защитные механизмы для поддержания витально допустимого уровня самоуважения и сохранения позитивного образа «Я». Оптимизация этих типов общения и сближение идеального «Я» и реального «Я» возможны при условии использования внутренних ресурсов самореализации, принятия ответственности за себя и Другого. Так в психодинамических теориях феномен самосознания анализируется через структуру образа «Я» и механизмы его формирования.

Формирование и продуцирование многих «Я» позволяет человеку, с одной стороны, быть более гибким, адаптивным и толерантным в различных жизненных ситуациях, а с другой – интериоризировать многомерность и инвариантность образов собственного «Я» в устойчивое конструктивное представление о себе на основе «Я-концепции» (Т. Шибутани, 2007). Сформированность «Я-концепции» зависит от её базовых компонентов: степень интеграции как возможности изменения модели собственного поведения, уровень осознанности действий по отношению к самому себе, стабильность и последовательность поведения, самооценка и степень адекватности представлений о себе. Обратная связь об уровне их сформированности осуществляется через сенсорные сигналы непосредственного восприятия социальной действительности (сигналы первого типа) и восприятия последовательных реакций людей (сигналы второго типа). Таким образом, подтверждается тезис о том, что «Я-концепция» и самооценка в целом опосредованы процессами социального взаимодействия и участия личности в жизнедеятельности социальных групп.

Важно уточнить, что на формирование самосознания влияет и механизм самоподражания. Другому, имеющий в своей основе имитацию стиля взаимодействия с социумом и установок «значимых других» (А. Бандура). Обратная связь со значимыми другими и соотношение позитивных и негативных самоподкреплений, полученных в процессе взаимодействия с ними, влияет на самооценку человека, делая её более зависимой от социальных воздействий. Социальные взаимодействия в становлении самосознания определяются как субъективно интерпретируемая обратная связь с другими людьми. В теории зеркального «Я» представление человека об оценке его другими людьми, как главный источник обратной связи

в межличностном взаимодействии, определяет образ «Я» и влияет на качество и интенцию формирования самосознания личности (Ч. Кули).

Влияние социума на становление самосознания проявляется триадно: когнитивно – как образ «Я», эмоционально-оценивающе – как самооценка и поведенчески – как реакции человека на социальное воздействие (Э. Берн). Институты первичной и вторичной социализации выступают здесь кумулятивным источником формирования «Яконцепции» и жизненного сценария, не всегда осознанно реализуемого человеком в сознательном возрасте.

Сформированность «Я-концепции» позволяет личности быть более целостной, активно стабильной и защищённой от информационной интервенции социального мира через реализацию функций внутреннего согласования личностных структур, дифференциации и интерпретации собственного опыта и личных инспекций.

Наивысшим результатом развития самосознания можно считать самоактуализирующуюся личность, позволяющую себе наиболее полное раскрытие своих способностей, талантов и возможностей и достигающую оптимального и эффективного уровня своего функционирования (Г. А. Маслоу). Генетически и биологически обусловленный потенциал роста личности может быть реализован частично, в полной и даже в высшей мере при наличии благополучного социального окружения и установок на осознание и реализацию своих потребностей от физиологических через социальные до акме-потребностей в самоуважении, самосовершенствовании и самоактуализации.

Исходя из вышесказанного, мир личных переживаний становится той субъективной реальностью, в которой «просеивается» вся совокупность индивидуализированных переживаний человека, выставляются маркеры на «Я» – отрицающие переживания и закрепляются в сознании «Я» – интенсифицирующие переживания (К. Роджерс). Принятие субъективной реальности с дифференциацией переживаний становится основой формирования «Я-концепции» личности, помогает выразить подлинную сущность человека и стать успешным. Таким образом, с позиций гуманистической психологии успешная социализация и удовлетворённость собой взаимосвязаны с уровнем развития самосознания человека.

В отечественной психологии активная разработка проблемы самосознания личности началась с трудов Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна и касалась методологических аспектов онтогенеза самосознания в контексте социальной ситуации развития личности. Исходя из актуального общетеоретического и методологического уровней исследования проблемы самосознания, в отечественной психологической науке выделяется два направления. Представители первого рассматривают феномен самосознания в контексте более общей проблемы развития личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Представители второго направления изучают феномен самосознания уже, рассматривая при этом особенности самооенок, их онтогенез, структуру, функции, возможности направленного формирования, а также опосредованность самооенок социальными оценками представителей референтных и других групп людей (А. А. Бодалев, И. С. Кон).

Л. С. Выготский в понимание самосознания включает осознание личностью физических, интеллектуальных и других качеств и самооенку. Понимание самосознания как осознания и оценки человеком самого себя как личности: своего мировоззрения, ценностей, целей, интересов и мотивов поведения предлагает А. В. Петровский [44]. И. С. Кон трактует самосознание как совокупность психических процессов, опосредующих осознание индивидом себя как субъекта деятельности, а представление о себе – как образ «Я» [30]. М. И. Лисина и А. И. Сильвестру базисом феномена самосознания видят синтез знания о себе и отношения к себе.

Самосознание функционально играет роль ориентира человека в себе и собственной деятельности (Д. В. Ольшанский). Базовыми при этом являются самопознание в его раци-

ональном и эмоционально-смысловом значении и самооценка на уровне знания о себе и эмоциональной оценки себя. По критерию «обобщённость» самооценка состоит из двух уровней: первый уровень неосознаваемый и представляет собой интегративное эмоционально-обобщённое самоуважение. Второй уровень – осознаваемый, содержит в себе локально-ситуативные нелинейные самооценки.

На нелинейный длительный путь формирования самосознания, являющийся сквозным на протяжении всей жизни человека в социуме, указывал и В. С. Мерлин, выделяя четыре его компонента: дифференциацию «Я» от остального мира; осознание «Я» как активной интенции деятельности; осознание личностью своих психических свойств и эмоциональных самооценок; сформированность социально-нравственной самооценки и самоуважения на основе суммы накопленного опыта общения и деятельности.

В онтогенезе самосознания выделяется два основных этапа (по В. П. Зинченко): на первом этапе формируется схема собственного тела и формируется «чувство Я». На втором этапе по мере совершенствования интеллектуальных возможностей и понятийного мышления самосознание достигает рефлексивного уровня, благодаря чему человек может осмысливать свое отличие от других в понятийной форме. При этом самосознание как процесс познания себя характеризуется своим продуктом – представлением о себе, то есть «Я-образом» или «Я-концепцией» (В. В. Столин).

На сегодняшний день в отечественной психологии существует несколько подходов к изучению генезиса самосознания. Полярными являются понимание самосознания как генетически первичной формы сознания, исходящей из целостного самовосприятия и мировосприятия в раннем детстве, и понимание самосознания как высшей формы сознания, опосредованной всем ходом развития сознания личности. В третьем подходе предлагается бинарная трактовка генезиса самосознания, в которой оно рассматривается в неразрывной связи с осознанием внешнего мира как возникшее и развивающееся одновременно, взаимозависимое и взаимообусловленное им.

Тезис об опосредованности самосознания внешними средовыми условиями и общественными отношениями, выдвинутый Л. С. Выготским, стал научной парадигмой в изучении данной проблематики и остаётся таковой по настоящее время. Подчёркивая, что личность есть понятие социальное, охватывающее надприродное, историческое в человеке, он доказал в рамках культурно-исторической концепции, что именно в культуре, в системе её отношений наблюдаются приращения в сознании личности и в овладении ею собственным поведением.

Так, личность проявляет свою активность по отношению к миру и способность к его осознанию и осознанию себя посредством действий, поступков, деятельности в социуме и выделению себя из него. Проходя ряд ступеней в своём развитии от неведения себя до углублённого самопознания, самосознание тесно переплетается с приобретаемым и осмысливаемым жизненным опытом и формирующимися вследствие этого мировоззрением и самооценкой (С. Л. Рубинштейн). Отсюда следует, что самосознание имеет своим основанием аксиологические ориентиры, интериоризированные человеком как субъектом личной и общественной жизнедеятельности. А отношения в социуме и с социумом становятся одним из системообразующих факторов развития структуры личности (А. Ф. Лазурский). Эта линия в изучении самосознания находит своё продолжение в работах Б. Ф. Ломова, подчёркивающего, что именно в системе «индивид – общество» и через систему общественных отношений объективно раскрываются психические свойства личности, её мотивы, стремления, установки, привычки, симпатии и антипатии.

Для нас представляет интерес тот факт, что родовые проявления психики и феномены самосознания рассматриваются в системе отношений на уровне эндопсихики (как взаимосвязи и взаимозависимости всех элементов и функций психики) и экзопсихики (как отноше-

ния личности к внешней среде и социальным объектам) (А. Ф. Лазурский). К выделенным им «сторонам» отношений относятся: модальность отношений (положительная, отрицательная и безразличная), степень интенсивности отношений, качественные особенности отношений, уровень развития и дифференцированности отношений, степень сознательности отношений, степень культурности форм отношений, широта или объём отношений (то есть количество социальных объектов в поле интересов человека). Для изучения процесса формирования самосознания для нас важна каждая из перечисленных характеристик отношений, так как каждая из них раскрывает определённую грань в индивидуализированной характеристике личности даже в большей степени, чем её свойства (то есть темперамент, характер и способности).

Наряду с этим при постановке эксперимента нами учитывался тезис В. Н. Мясищева о том, что деятельность как таковая может стать нейтральной для формирования самосознания и тех психических свойств и качеств, которые составляют морально-нравственное ядро личности. И только отношения, актуализирующие непрофессиональную и профессиональную деятельность и в её рамках – сотрудничество, сотворчество, поддержку и взаимопомощь, взаимовлияние и взаимные действия, содействия и противодействия, то есть субъективные отношения (Б. Ф. Ломов) дают человеку возможность проявить себя в нравственном поступке. Отношения, представляя в сформированном виде целостную систему осознанных индивидуализированных избирательных связей, выступают системообразующим качеством личности и её самосознания. Верно и обратное предположение о том, что через систему доминирующих отношений можно изучить саму личность и её направленность. В качестве критериев изучения отношений В. Н. Мясищевым предложены степень устойчивости, базовые отношения, производность от базовых отношений, доминантность, эмоциональность, степень обобщённости, принципиальность, степень активности и уровень сознательности. Мы опирались на эти критерии при составлении диагностической программы эмпирической части исследования.

Необходимость комплексного подхода к изучению проблемы самосознания личности выводит нас на концепцию познания личности, предложенную Б. Г. Ананьевым (1980). Зависимость становления индивидуально-типологических свойств человека от условий внешней среды позволяет выделить социально-психологический аспект изучения личности как базовый и дифференцировать в нём значимые для нашего исследования компоненты: 1) статус личности; 2) общественные функции, опосредованные этим статусом и актуальной исторической эпохой; 3) мотивацию поведения и деятельности в контексте аксиологической направленности и целеполагания личности; 4) её мировосприятие, мироощущение, характер и склонности (Б. Г. Ананьев).

Базисом динамической структуры личности является система социальных взаимосвязей и взаимозависимостей человека, подчинённых субординационному (иерархическому) и координационному (паритетно-автономному) принципам (Д. Б. Эльконин). Опора на эти принципы позволяет, с одной стороны, быть относительно целостной личностью, так как элементарные социальные и психофизиологические свойства подчиняются более сложным, системным. С другой стороны, каждое из свойств имеет относительную самостоятельность и избирательность самопроявления в конкретной ситуации труда, общения и познания себя и мира. С третьей стороны, позволяет выделить этапность в формировании и развитии самосознания личности: отделение себя от вещей → выделение собственных действий из структуры предметных действий → обобщение «самоощущений» → осознание желаний и действий → осознание оценочных отношений других людей → осознание мотивов деятельности → самооценка и оценочные отношения в общении с другими людьми → формирование автономной самооценки и осмысление собственных переживаний → переход от внешней регуляции жизнедеятельности к внутренней. Именно наличие самооценки и спо-

способности субъектно осмысливать собственные переживания становится показателем сформированности самосознания (Д. Б. Эльконин).

Для нас этот вывод интересен тем, что опираясь на него в своей экспериментальной работе, мы создали модель профессиональнопедагогической студии с целью осознания будущими педагогами собственных профессиональных целей и ценностей, рефлексии мотивов учебно-профессиональной деятельности, оценивания самостоятельных работ и творческих заданий однокурсников, рисуночного и вербального представления образа «Я», конструирования профессионально-педагогических ситуаций и построения алгоритма и инварианта их решения. Выполнение подобных дивергентных и рефлексивных заданий параллельно с учебно-профессиональной деятельностью представляло будущим педагогам возможность глубинного самоисследования и познания Других, повышая тем самым уровень осознания себя в жизнедеятельности и будущей профессии.

Приращения и новообразования будущего педагога актуализируются в учебно-профессиональной деятельности. И по настоящее время именно деятельность как единица анализа остаётся парадигмой изучения экстернатальных проявлений личности.

Через наблюдение за деятельностью личности и анализ её структурных компонентов мы получаем эмпирические данные о смыслообразующих и стимулирующих мотивах индивидуализированной деятельности человека, иерархии и соподчинении осуществляемых им деятельностей, порождающих значимые для него смысл, интенции и цели. Интегрируясь друг в друга, они создают те «смысловые образования личности», которые образуют её ядерную характеристику, общий «психологический профиль» личности (А. Н. Леонтьев). Через деятельность и осознание деятельности на мотивационном (через эмоции и потребности), поведенческом (через операции, действия и деятельность) и когнитивном (через сознание и самосознание) уровнях происходит дифференциация и интеграция различных деятельностей, синтез и диссоциация между ними. Таким образом, дефиниции «личность», «сознание» и «деятельность» проявляются в диалектической взаимосвязи.

Концепция деятельностного подхода к изучению личности, предложенная А. В. Петровским (1982), представляет для нас интерес своей социально-психологической направленностью. Базовыми дефинициями здесь выступают личность, деятельность и коллектив, а деятельность опосредована качеством межличностных отношений в группе и её аксиологическими ориентирами. Социально-психологические феномены группового взаимодействия обусловлены содержанием деятельности (в нашем случае – учебно-профессиональной), структурой групповой активности и уровнем развития группы в совместно-раздельной деятельности с дозированной помощью участников группы друг другу. Через осознание личностью содержания, ценностей и смыслов совместной деятельности, взаимовлияния на участников группы и взаимответственности за качество развития личности в коллективе человек начинает видеть особый смысл и субъектную значимость такой деятельности. Реализуемый в данном контексте принцип персонализации (А. В. Петровский) поднимает межличностные отношения на новый, более высокий уровень личностной значимости, а сами отношения становятся средством и способом развития личности и её самосознания. Поэтому в нашем исследовании одним из аспектов изучения профессионального самосознания будущих педагогов стали социальнопсихологический климат учебной группы как референтной в период обучения в вузе и качество отношений студентов в ней.

Как показывают результаты нашего эмпирического исследования, будущий педагог в процессе вхождения в специальность изначально доминирует интерес к познанию предмета психологии («Какая таинственная и глубокая наука!»), себя («Кто я в этом мире? В чём я особенный? Как я могу наиболее полно реализовать себя?») и получению обратной связи о своём престижном статусе в социуме.

Психологические знания о себе (образ «Я»), неконгруэнтные собственным инспекциям или притязаниям, приводя к напряжению и конфронтации различных смыслов образа «Я» личности и её референтного окружения, формируют конфликтный смысл «Я». Он, в свою очередь, в зависимости от структуры личности, может её фрустрировать и восприниматься в худшем варианте развития как осознанное ощущение дискомфорта разной степени тяжести (вплоть до разочарования в выборе профессии) или в оптимальном варианте развития – как необходимость доказывать и подтверждать свою состоятельность как будущего профессионала высоким уровнем освоения содержания профессии и (или) успешностью в учебной деятельности, что не всегда коррелирует друг с другом. Осознание конфликтного смысла «Я» активизирует работу самосознания и выступает единицей анализа его деятельности на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях (В. В. Столин, 1983).

Опираясь на метод изучения конфликтных смыслов, предложенный В. В. Столиным, мы в экспериментальном исследовании конструировали и проигрывали с будущими педагогами ситуации профессионального взаимодействия, требующие от них рефлексии по поводу того внутреннего напряжения и внутренних расхождений в виде препятствий к реализации себя в будущей профессиональной деятельности, которые снижают темпы достижения жизненных целей и способствуют осознанию себя как нереализованной личности, с одной стороны, а с другой – активизируют внутренние резервы для достижения жизненных целей и удовлетворения потребности в профессиональной самореализации и подтверждении своего позитивного образа «Я». Контекст такой деятельности является полем интенсивных приращений в профессиональном самосознании через биомеханизмы идентификации и обособления, обеспечивающих индивидуализацию и дифференциацию протекания процессов сознания будущих педагогов (В. С. Мухина, 1999).

Идентификация как действенный механизм формирования адаптивных компонентов самосознания выделяется А. А. Налчаджаном (1988, 2007). Вслед за И. Джемсом, К. Роджерсом, М. Розенбергом он выделяет дифференцированные ипостаси образа «Я» (схема тела, «Я» реальное, «Я» идеальное, «Я» социальное и т. д.) и группы элементов самосознания. К первой группе принадлежат элементарные когнитивно-оценочные моновалентные структуры, в которых однозначность знания о себе соотносится с однозначной во всех ситуациях социального взаимодействия устойчивой оценкой определённого свойства личности. Ко второй группе относятся амбивалентные (ультивалентные) по оценкам структуры, в которых знание о себе рассматривается в контексте разных социальных ролей, примериваемых на себя личностью, поэтому оценивается в соответствии с этим контекстом не всегда однозначно. Предположение о взаимосвязи идентификации и когнитивного диссонанса и формировании на основе их синтеза конструктивной (адаптивной) и деструктивной (дезадаптивной) идентификации получает своё подтверждение в исследовательской работе с учётом доминирующих ценностных ориентаций и мотивов учения будущих педагогов. Подход, предложенный А. А. Налчаджаном, близок нам своей трактовкой, так как даёт преподавателям вуза и будущим преподавателям тонкий инструмент рефлексии неоднозначных ситуаций учебнопрофессиональной деятельности, а также тех социальных и профессиональных ролей, которые осознанно или бессознательно они берут на себя, реализуя содержание учебного процесса.

В ходе решения ситуаций профессионального взаимодействия как психолого-педагогических (профессионально-педагогических) задач и накопления вариантов их решения становится более устойчивым и целостным представление о себе (образ «Я»), приобретает навык конструктивных социальных отношений, получается обратная связь об уровне активности и профессионализма личности, степени её признания референтной группой, что, в общем, ведёт к снижению конфликтности личности будущего специалиста и повышению уровня её психологического здоровья и устойчивости.

Такая содержательно и рефлексивно насыщенная учебнопрофессиональная деятельность будущих педагогов формирует систему установок, которую по теории диспозиционной регуляции социального поведения (В. А. Ядов, 2007) и с учётом уровневой концепции образа «Я» (И. С. Кон, 1984) можно представить трёхуровнево. Первый уровень – элементарные установки физиологической и психологической безопасности, комфортного самочувствия и положительного эмоционального фона при осуществлении учебно-профессиональной деятельности в стенах вуза и в других учреждениях образования. Второй уровень – социальные установки: в когнитивном аспекте – на получение актуальной и профессионально востребованной научнопрактической информации в адаптированном для восприятия будущими специалистами виде, в эмоциональном аспекте – на осознание аффектов, эмоций и чувств, актуализирующихся в ходе взаимодействия с преподавателями вуза и студентами учебной группы, факультета и вуза в целом в рамках аудиторной учебно-профессиональной деятельности и вне неё, в поведенческом аспекте – на приобретение профессиональных умений, навыков и качеств и готовность осуществлять учебнопрофессиональную деятельность сначала по предложенному алгоритму, а затем инвариантно и творчески применяя полученные технологические знания. Суммативно все эти аспекты реализуют процесс осознания и самооценивания социальных объектов, их свойств и ситуаций межличностного взаимодействия. Третий уровень – синтезирование и амплификация дифференцированных частных самооценок в целостный образ «Я», определяющий уровень активности будущего специалиста, его интенцию и степень включённости в учебно-профессиональную деятельность как лично значимую. Четвёртый уровень – инкрустация образа «Я» в систему аксиологических ориентаций личности, уточняющих жизненное и профессиональное кредо, цели и те технологические приёмы, которые в оптимальном режиме пространства, места и времени позволяют реализовывать формирующийся в сознании жизненный сценарий.

Самосознание как автономное центральное образование в структуре личности рассматривается И. И. Чесноковой (1982). В основу критериев выделения уровней самосознания положено актуальное знание о себе и его соотнесение со сложившимися знаниями о другом человеке и самом себе. Базовый уровень определяется соотнесением образа «Я» и образа «Другого», где механизмами самопознания являются самовосприятие и самонаблюдение на основе восприятия какого-либо качества в другом человеке с последующей его интериоризацией. Производным от базового уровня является уровень соотнесения образа «Я» в разные эпохи становления личности в ходе социального взаимодействия через механизм аутокоммуникации. Приёмами самопознания здесь становятся самоанализ и самоосмысление, а центростремительной силой – реализуемая в рисунке поведения мотивация и доминирующие при сопоставлении внутренних мотивов и требований социума мотивы.

В самосознании, который И. И. Чеснокова предлагает считать психическим процессом, выделяется триада феноменов: самопознание как процесс познания себя, самосознание как эмоциональноценностное отношение личности к самой себе, саморегулирование как организация личностью собственного поведения. Такая трактовка универсалии «самосознание» близка нашему пониманию и находит своё подтверждение в направленности опытно-экспериментальной работы с будущими преподавателями, осуществляемой на протяжении последних десяти лет работы на факультете дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. Ценностный аспект отношения личности будущего специалиста к себе как профессионалу учитывался нами при отборе диагностических методик обследования участников нашего исследования.

Расширяет наше представление о самосознании как феномене, опосредованном установкой, позиция М. Розенберга, которая послужила нам некоторым основанием для построения модели и диагностической программы исследования. Первый компонент даёт представление о выраженности когнитивной сложности и дифференцированности самосознания:

чем их количество больше, а уровень сложнее, тем уровень самосознания выше. Второй компонент уточняет, насколько образ «Я» отчётлив и значим для человека. Понять это можно при наличии рефлексии, её систематичности и системности, а также направленности (на себя, дело или общение, на себя как интеллектуала, социального лидера или гламурную личность и т. д.). Третий компонент определяется одномоментным наличием противоречивости и последовательности самосознания с центром несовпадения в «Я» физическое, публичное, моральное, реальное, идеальное и так далее, которые выступают катализатором развития самосознания и внутренней напряжённости. Четвёртый компонент опосредован показателем «стабильность/эпизодичность» и влияет на рисунок поведения человека и качество межличностных отношений.

Структурные компоненты образ «Я» одновременно взаимосвязаны и автономны друг от друга, поэтому наличие между ними конфликтов и противоречий есть естественное состояние самосознания, которое, балансируя между «принятием – отторжением», «равновесием – противостоянием» на низших уровнях иерархии «Я», усложняет и углубляет самосознание, даёт ему возможность взрослеть и вызреть (И. С. Кон).

Рассмотренные нами подходы к изучению феномена самосознания дополняют друг друга тем, что определяют самосознание как процесс, опосредованный познанием предметного мира, имеющий стадийный характер развития, включающий в себя эмоциональный, поведенческий и когнитивный аспекты и обусловленный отношениями в социуме и с социумом.

Теоретические основы анализа рассматриваемой нами проблемы показывает, что развитие самосознания будущего специалиста по настоящее время вызывает неподдельный интерес научных работников и практиков. В исследованиях отечественных и зарубежных учёных прошлого и настоящего выделены основания для понимания сущности профессионального самосознания, описан характер протекания процессов развития самосознания в ходе профессионального обучения, определено примерное содержание учебно-воспитательной работы и обоснована значимость создания инвариантов развития личности будущего специалиста.

Наряду с этим ряд важных аспектов данной проблемы до сих пор остаётся малоизученным. Это касается определения сущности самосознания как индивидуализированного глубинного уровня развития личности, её критериальных характеристик и доминантных свойств, уточнения особенностей и этапов развития самосознания будущих педагогов в процессе их вузовской профессионализации. Недостаточно на сегодняшний день разработаны технологии и средовые условия обучения в вузе, способствующие развитию самосознания будущих специалистов.

Изучение феномена самосознания позволяет глубже понять психофизиологические и социальные предпосылки его развития и механизмы его актуализации. Мы рассматриваем архитектуру самосознания в её структурно-содержательном единстве. Структура самосознания определяется совокупностью конструкторов индивидуального и личностного характера. Содержательной характеристикой самосознания как глубинного развития личности мы считаем её системообразующие (доминантные) свойства, наличие которых обеспечивает становление личности как профессионала, принятие положительного образа «Я» в выбранной профессии, развитие субъектности личности, способствующее построению индивидуализированной траектории жизненного пути, ценностно значимого для самого человека и одобряемого социумом.

Базовыми для уточнения данного вопроса стали для нас исследования проблемы развития личности, нацеленные на изучение дефиниций «глубина» и «уникальность» личности и отражающие бинарность её природы (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, Э. А. Голубева, Н. Л. Коломинский, В. С. Мерлин, А. А. Шаграева, Д. И. Фельдштейн). Это обусловило поиск тех

характеристик, наличие и формирование которых становится определяющим для развития самосознания, выбора профессионально и социально значимых ценностных ориентаций, построения стратегий учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности и осознанного конструирования себя и окружающей социальной и профессиональной среды.

Это предполагает субъектное построение картины мира, в котором личность себя «воздвигает», и образа «Я» как значимой и принимаемой самим собой части этого мира. Отражение в сознании личности картины собственной жизни как индивидуализированной истории бытия во времени и пространстве в единстве его ретроспективы и перспективы позволяет интегрировать и актуализировать свои профессиональные цели, планы, стратегии самопрезентации, ожидания, стремления, мечты и жизненное кредо личности. Устойчивость, значимость и принятие личной картины мира позволяет будущему профессионалу быть более стабильным и стрессоустойчивым в преодолении рутинных и кризисных моментов профессиональной деятельности как проявлений социальных противоречий и «незавершённости» самой личности (А. Адлер, Э. Эриксон, К. Роджерс, Э. Фромм).

Всё вышесказанное при поиске путей, средств и способов развития самосознания будущих педагогов позволяет нам сформулировать следующие интенционные для нашей работы предположения: 1) осознание специфики построения и особенностей восприятия собственной картины мира и образа «Я» углубляет субъектность личности будущего профессионала, усложняет его личностные структуры, отношение к себе, миру людей и миру вещей; 2) развитие самосознания сопровождается осознанием собственных стратегий самопрезентации и степени их эффективности во взаимодействии с другими людьми; 3) осознание себя (образ «Я»), собственных притязаний, ценностных ориентаций, уровня самооценки и самопринятия посредством рефлексии, самоанализа и самоконтроля психоэмоциональных состояний развивает саморегуляцию, волю, целеустремлённость, организованность, произвольность поведения, способность контролировать и регулировать собственную мыслительную деятельность и психические состояния, мобилизует внутренний психологический ресурс.

Эти глубинные личностные характеристики выполняют доминирующие функции при самопроектировании жизненного и профессионального пути и выходе на более высокий уровень развития самосознания. При этом каждая из указанных характеристик несёт определённую функциональную нагрузку, взаимодополняя друг друга и оптимизируя процесс развития самосознания будущих педагогов.

1.3. Специфика и структура профессионального самосознания

Для полноценного формирования личности будущего педагога важнейшую роль играет ориентация на определённую цель (педагогическое кредо, сверхценную антропософскую идею), которая и мобилизует различные знания и умения, приобретаемые как в ходе обучения в вузе, так и постепенно накапливаемый опыт самостоятельной практической работы [19].

Анализ теоретических первоисточников позволил нам сделать вывод о том, что профессиональное самосознание – это сложное, многомерное явление, формирование которого обусловлено необходимостью активно управлять процессом профессионального становления будущих специалистов, помочь им войти в систему профессиональных ценностей, сформировать уверенность в себе как субъекте собственной профессиональной деятельности [17; 25; 36; 46].

Профессиональное самосознание, формирующееся и развивающееся в ходе обучения в вузе, имеет свою структуру и специфические особенности, так как на первый план выходит содержание профессиональной деятельности и проекция всех структурных компонентов на эту деятельность (Ф. Т. Нги). Познание, самооценка профессиональных качеств и самоотношение становятся основополагающими в развитии профессионального самосознания (В. Д. Брагина). А включённость в учебно-профессиональную деятельность переходит из латентного в актуализирующийся ресурс личности будущего профессионала.

Привлечение внутреннего ресурса позволяет дифференцировать свою деятельность и отношение к ней, делая первую избирательной деятельностью самосознания по решению задач профессионального самоопределения и приращения профессиональных компетенций (П. Л. Шавир). Именно критерий избирательности профессиональной деятельности, её целей, средств и способов позволяет выделить профессиональное самосознание из структуры общего самосознания.

Тогда самосознание предстаёт перед нами как специфическая, избирательная, дифференцирующая и интегрирующая деятельность сознания, его подуровень проявления себя субъектом профессиональной деятельности в социуме (Е. Г. Ефремов). А активная проявленность профессионального самосознания в социально-профессиональной среде выступает как базис педагогического мастерства специалиста (В. Н. Козиев).

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.