

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(**Н И У « Б е л Г У »**)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**СООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(магистерская программа Психология педагогической деятельности)
заочной формы обучения группы 02061660
Сорокиной Маргариты Сергеевны

Научный руководитель
старший преподаватель,
кандидат психологических наук,
Сазонов Д.Н.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ	8
1.1. Понятие «самоопределение» в психологии.....	8
1.2. Проблема личностного и профессионального самоопределение учителей.....	16
1.3. Проблема структуры соотношения личностного и профессионального самоопределения учителей.....	24
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ	31
2.1. Организация и методы исследования личностного и профессионального самоопределения учителей.....	31
2.2. Интерпретация и анализ результатов исследования.....	34
2.3 Личностно ориентированный тренинг профессионального развития педагога.	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	57
ПРИЛОЖЕНИЯ	61

Введение

Актуальность данной темы определяется происходящими в нашей стране изменениями, которые усилили интерес общества к процессу становления и развития личности и в первую очередь – личности педагога, который, работая в системе образования, принимает далеко не последнее участие в становлении и развитии подрастающего поколения. Разработка различных аспектов взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения поможет создать соответствующие условия для самореализации личности как в процессе обучения в вузе, так и в профессиональной деятельности в дальнейшем.

Проблема профессионального самоопределения личности относится к числу активно разрабатываемых психолого-педагогических проблем. Это объясняется следующими обстоятельствами. Во-первых, необходимость глубокого исследования профессионального самоопределения личности обусловлена потребностями общества: незавершенность профессионального самоопределения, растянутость этого процесса во времени – во многих случаях причина недостаточной удовлетворенности части учителей своей профессией, а следовательно, и текучести кадров в школе, которая в условиях их дефицита наносит немалый ущерб нашей экономике.

Во-вторых, проблема профессионального самоопределения – это ключевая проблема педагогики и психологии профессионального становления личности учителя, в которой профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как «ядро», наиболее значимый компонент профессионального развития педагога, а с другой – как критерий одного из этапов этого процесса.

В связи с тем, что профессиональное самоопределение педагога неразрывно связано с личностным самоопределением и, как указывает ряд авторов (М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др.),

является его частью, особенности структуры и закономерности профессионального и личностного самоопределения необходимо учитывать уже в процессе обучения в вузе, т.е. на ранних стадиях профессионализации. Этому придается важное значение, поскольку в последние годы в психологии и педагогике активно развивается личностно ориентационная парадигма образования (А.Г. Асмалов, Е.В. Бондаревская, Е.И. Исаев, И.Б. Котова, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.). Задача выявления профессионально-личностных особенностей, основных тенденций, своеобразия профессионализации на этапе обучения в вузе становится все более актуальной. Однако если для периода школьного обучения эти вопросы достаточно проработаны, то для этапа студенчества они продолжают оставаться малоразработанными.

Актуальность темы обусловлена также тем, что существует разрыв между требованиями профессиональной личности ориентированной парадигмы образования и унифицированным характером профессионализации педагогов. Это приводит к необходимости совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, которые в изменившихся социально-экономических условиях должна уметь работать творчески.

Объект исследования – профессионально – личностное самоопределение педагогов.

Предмет исследования – соотношения личностного и профессионального самоопределения учителей.

Проблема исследования – как соотносятся особенности личностного и профессионального самоопределения учителей.

Цель исследования – изучить особенности личностного и профессионального самоопределения учителей.

Гипотеза исследования предполагает, что существует взаимосвязь личностного и профессионального самоопределения учителей, которая имеет определенную структуру.

Для достижения поставленной цели нами необходимо было решить следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать теоретические подходы к изучению личностного и профессионального самоопределения и структуры их соотношения.
2. Разработать схему психологического исследования для изучения личностного и профессионального самоопределения и структуры их взаимосвязи.
3. Раскрыть сущность взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения учителей.
4. Разработать программу профориентационного тренинга для выявления динамики в структуре соотношения личностного и профессионального самоопределения учителей.

Методологической основой исследования являются фундаментальные положения аксиологии, касающиеся проблем самоопределения личности и человеческого бытия в целом: идеи синергетики и социальной психологии, концептуальные идеи аксиологической педагогики: отечественные и зарубежные философские, педагогические и психологические теории развития и социализации личности; концептуальные идеи структурирования нелинейного процесса образования в контексте аксиологической парадигмы.

Методы исследования. Для осуществления цели исследования, решения поставленных задач и проверки исходных теоретических предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- методы теоретического анализа (сравнительно – сопоставительный, ретроспективный, моделирующий);

- методы обсервационного и практического исследования, социометрические (наблюдения, интервьюирование, беседа), оценивание – рейтинг и анализ продуктов деятельности;

- методы психодиагностического исследования;

- методы экспериментального исследования.

Опытно-экспериментальную базу исследования составили муниципальные бюджетные общеобразовательные учреждения Старооскольского городского округа: «СОШ № 16 с УИОП», «СОШ № 17», Выборку составили учителя данных образовательных организаций в количестве 60 человек.

Практическая значимость исследования. Полученные в результате экспериментального исследования данные могут быть использованы при организации учебного процесса в высшей школе; при разработке программ психологического сопровождения студентов педагогических специальностей в процессе их подготовки к профессионально-педагогической деятельности; могут быть учтены при профессиональном отборе на педагогические специальности. Разработанная программа профориентационного тренинга показала свою эффективность и может быть рекомендована к использованию преподавателям психологических дисциплин, а также студентами на педагогической практике в школах и педколледжах.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивалось:

- исходным методологическими и теоретико – концептуальными положениями;

- комплексным использованием системы методов исследования, проверочных практикой, адекватным задачам, целям и логике исследования;

- экспериментальной проверкой гипотезы; обоснованным применением методов математической обработки экспериментальных данных и конкретным использованием статистических критериев;

- количественным и качественным анализом полученного фактического материала;

- репрезентативностью выборки испытуемых.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Соотношение личностного и профессионального самоопределения учителей имеет особым образом организационную структуру, компонентами которой являются рефлексивный, эмоциональный и интеллектуальный, и направленность (личностная и профессиональная). Все компоненты находятся в сложной взаимозависимости, и могут быть рассмотрены с позиции интегративного и дифференциального подходов.
2. Разработана программа профориентационного тренинга предусматривает воздействие на структурные компоненты соотношения личностного и профессионального самоопределения учителей. Из четырёх компонентов структуры соотношения, в наибольшей степени подвергается взаимодействию эмоциональный компонент, повышение уровня которого способствует целостности соотношения личностного и профессионального самоопределения учителей.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

1.1. Понятие «самоопределение» в психологии

Российское общество, находящееся на этапе реформирования, в качестве гуманистической направленности своего развития утверждает отношение к человеку как высшей ценности бытия. Понимание человека как цели развития, как главного критерия оценки общественного прогресса определяет процессы гуманизации общества и образования как важнейшей из его подсистем.

В современной отечественной психологической литературе теоретико – методологического уровня отчетливо заявлена проблема человека как творца своей судьбы, как хозяина выбора жизненного пути, как субъекта своей деятельности и поведения, будущего созидателя общества, что ставит перед всей системой образования в целом и высшего профессионального в частности, задачу максимального раскрытия в человеке его способностей, возможностей творческого потенциала, развития личностных качеств и индивидуальных особенностей, которые, в свою очередь станут основой в личностном самоопределении и профессиональном развитии в дальнейшем [17,19].

Такой подход максимально актуализирует проблему качественного изменения системы профессиональной подготовки студентов, от цельности личности которой, ее самоактуализации, самоопределения, реализации ее творческого потенциала, раскрывающейся в профессиональной деятельности и общении, во многом зависит и развитие общества в целом [2].

Данное положение относится как ко всему образованию, так и высшему профессиональному, и особенно касается развитие личности студентов педагогических специальностей, от успешности личностного роста, от профессионального становления, самореализации и самоактуализации которых зависит и качество развития подрастающего поколения, становления системы ценностей, культуры чувств, интеллектуальное и нравственное развитие, выбор и построение своего жизненного пространства и т.п. Качественные изменения в этом направлении могут произойти в том, случае, если акценты в содержании образования в процессе организации и подготовки будущего педагога будут смещены от традиционной передачи знаний, умений и навыков, к созданию условий, обеспечивающих направленное и эффективное самоопределение студента как личности и профессионала [27].

Таким образом, мы определили необходимость рассмотрения понятия самоопределения в науке как психологического феномена в структуре личности студентов педагогических специальностей.

Рассматривая данную проблему в целом, мы определили приоритет самого понятия самоопределения в психологии. Во-первых, можно выявить психологические подходы к понятию самоопределения, как в отечественной, так и в зарубежной науке, во-вторых, рассмотреть многозначность и многомерность этого понятия.

Проводя анализ профессиональных работ по проблеме, как в отечественной, так и в зарубежной науке, мы выявили психологический феномен понятия самоопределения как предмет научного исследования многих специалистов, но при этом не обнаружили единой научной трактовки в выявлении структурных элементов данного понятия.

Анализ научной литературы позволяет утверждать о наличии определенных наработок, способных выступить теоретическими основаниями для понимания сущности самоопределения будущих педагогов.

В зарубежной психологии понятие самоопределение не имеет самостоятельного значения и как проблема отсутствует в принципе. Существуют близкие к самоопределению понятия: самоактуализация, самореализация, самосуществование, которые многими авторами часто определяется через отношение к труду, как к главному делу жизни (И.С. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс, В.Франкл, К. Ясперс) [110,145,200,234].

Наиболее сильное влияние на проблему самоопределение в отношении ее понимания оказали концепции К.Роджерса (Личностно – центрированного похода) и А.Маслоу (теория самоактуализации). Проведенные исследования по проблеме самоактуализации позволили А.Маслоу сделать анализ и дать характеристику самоактуализированной личности, которые в свою очередь, позволили ряду отечественных психологов рассмотреть и проанализировать процесс самоопределения, таким образом, что между двумя этими понятиями прослеживается прямая связь [200, 145].

Рассматривая самоактуализированную личность (по А. Маслоу) и личность самоопределившуюся (по Б.Г. Ананьеву), мы находим идентичность (равноценность, равнозначность) понятий самоактуализации и самоопределения. Так оба понятия определяют личность как:

- полно и адекватно проживающая свой опыт, которую отличает высокий уровень аутоэмпатии и повышенный уровень рефлексии;
- личность, находящуюся в процессе постоянного выбора (продвижение и поступления; в пользу личностного роста), а так же способную отказаться от приспособления к антигуманным условиям существования;
- личность, умеющую нести ответственность за выбор и действия перед собой и другими людьми; живущую в согласии со своим внутренним миром – совестью («локус-контроль»);
- личность в соевй самоактуализации (самоопределение) – это не столько конечное состояние, сколько перманентный процесс реализации своего потенциала. Самоактуализация (или личностное самоопределение) – не «вещь», которую можно иметь или не иметь. Это процесс, не имеющий

конца, это способ проживания, переживания, деятельности и отношения с миром, а не единое достижение. Процесс самоактуализации (самоопределение) – это полное развитие и использование собственных талантов, способностей, возможностей – должен осуществляться на протяжении всей жизни человека. В тот момент, когда индивид посчитал себя полностью самоактуализированным (самоопределившаяся) – это способность разоблачения собственной психопатологии, т.е. обнаружение собственных психологических защит и отказ от них. Психологические защиты (хотя и выполняют функцию порогов по отношению к психотравмирующему содержанию, тем не менее, искажают, как картину внешнего мира, так и образ мира внутреннего) [145].

Таким образом, стремление человека к самоактуализации (или самоопределению) – это стремление к психическому здоровью, реализации своих возможностей, способностей, стремлений, к обретению способности уверенно жить в реальной действительности, а не искусственно созданном мире надуманных фантазий, искаженных стереотипов и убеждений, которые к сожалению, и принимаются большинством людей за реальность.

Стремление к самоактуализации (самоопределению) не является редким проявлением, присущим единицам индивидуумов. Изначально, как фундаментальная характеристика человеческой природы, это стремление свойственно каждому. Оно не формируется внешними структурами (в том числе и педагогическими). В то же время существует проблема утраты, подавления или реформации изначальной личностной сущности, при которой теряется способность к самоактуализации. Это происходит в следствии того, что человек стремится идти по пути наименьшего сопротивления и тем самым не развивает свой уникальный потенциал, а успешно приспосабливается к внешнему миру, адаптируется, подавляя свою индивидуальность. Такая адаптация является ущербной для личностного самоопределения (самореализации). А. Маслоу отмечает, что «...нельзя считать человека самореализованным, который смог адаптироваться к

ненормальным условиям социума». Попытки такой адаптации приводят к ряду психосоматических расстройств, к агрессивному поведению. Деструктивным проявлением, к различного рода фрустрациями: жажда разрушения, жестокость, злоба, зависть, ненависть и т.п. – все перечисленные и многие другие самовыражения не являются врожденными, а носят характер жестокой реакции на неудовлетворение базовых потребностей, эмоций и качеств – в стремлении личности к самореализации и самоактуализации [146]. Большинство людей не самореализованных (не самоопределившихся) – это люди, не обделённые природой (т.е. не имеющие способность и склонность к самовыражению), а те, кто не смог противостоят деформирующим индивидуальность взаимодействия со стороны внешнего мира (А. Маслоу) [145].

Проблема изучения самоопределения в отечественной психологии рассматривается с позиции социологического и психологического подходов.

Так, в рамках социологического подхода самоопределение представлено как вхождение в различные социальные структуры и сферы жизнедеятельности, а виды самоопределения выделяются в соответствии с видами этих структур. Здесь этапами самоопределения определяют жизненные события, характеризующие данное вхождение (окончание школы, получение профессионального образования, вступление в брак), т.е. самоопределение рассматривается как результат жизненно-практического включения в определенные социальные сферы и обострения личностью своего места в них (С.В. Сальцева) [206]. При этом, рассматривая структурные компоненты самоопределения с позиции социологического подхода в психологии, были выявлены его такие составляющие, как «этническое », «социальное», «культурное», «личностное», «профессиональное», «статусное», «жизненное» и т.п. Все эти виды самоопределения находятся в постоянном взаимодействии, чаще всего, протекая одновременно, зачастую подменяя друг друга, меняясь местами, как причина и следствие (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн). Так, например,

этническое может предшествовать жизненному; жизненное способствовать личностному; личностное – определять профессиональное и наоборот. Жизненное самоопределение, возможно, лежит в основе всех остальных составляющих и начинается с первого дня жизни человека, как выполнение, реализация своего предназначения (Е.А. Климов, Н.Н. Нечаев, Ш. Мюлер, Л.Д. Столяренко и др.) [103,104,164,253].

Кратко характеризуя эти виды самоопределения, мы отметили, что под жизненным самоопределением понимается определение себя относительно общечеловеческих ценностей, критериев, смыслов жизни и реализация себя на основе этого самоопределения (Е.А.Климов) [104].

Психологический подход акцентирует свое внимание на процессуальной стороне самоопределения. Здесь самоопределение представлено как механизм, обеспечивающий вхождение личности в социальные структуры и формирование специфического состояния и развития личности. При этом С.Л.Рубинштейн и его последователи – отечественные психологи, все чаще говорят о сознательном самоопределении [203,204]. С точки зрения принципа детерминизма, сущность самоопределения состоит в избирательности подчинения субъектов внешним воздействиям. Тогда «самоопределение, как сознательно вырабатываемое отношение к миру, есть становление человека как субъекта собственного саморазвития посредством выработки обобщенного отношения к миру и к себе в мире», отмечает С.Л.Рубинштейн. Согласно данному определению, именно способность человека не просто быть в определенных отношениях к окружающему миру (а значит, и определяться ими), но и обеспечивает сознательное самоопределение [204].

Акцентируя свое внимание на проблеме самоопределения, мы выявили ряд авторов, занимающихся этим вопросом. Так, например К.А. Абульханова-Славская, основываясь на положениях С.Л. Рубинштейна, особо отмечала в самоопределении активный, целеполагающий характер отношения человека к собственной жизнедеятельности. По ее мнению,

самоопределение – это не только определение своего места в жизни, но и определение своего «способа жизни» [2]. В.И. Слободчиков, исследуя развитие человеческой субъективности, говорит о том, что индивидуальность человека раскрывается в процессе формирования своего собственного способа жизни и своего мировоззрения, и что становление субъективности в юношеском возрасте в определенной мере зависит от «становления подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни», т.е. по сути, то самоопределения [219].

Проблема самоопределения есть по существу проблема взаимодействия человека и общества. Успешность вхождения человека в социум обеспечивается активным формированием позиции по отношению к системе ценностей конкретной группы, как социальной среды, и выделением на этой основе смысла собственной деятельности в рамках данной среды, - отмечал А.В. Петровский [178,179]. Понимание сущности самоопределения, как неравновесной, открытой, самоорганизующейся системы раскрывается в работах Н.С. Пряжникова, Е.А. Прохоровой и других авторов [195.191].

В нашей диссертационной работе мы опираемся главным образом на методологическое положение Б.Г. Ананьева, согласно которому самоопределение – это «есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция – образование крупных «блоков», систем и/или структур, синтез которых, в определенной момент жизни человека выступает как наиболее общая структура личности; а также это и возрастающая дифференциация ее психофизиологических функций, процессов, состояний и личностных свойств» [11].

Подводя итог теоретическому анализу основных концепций и трактовок понятия самоопределения в науке, мы выявили множественность подходов к его содержанию. Так, С.Л. Рубинштейн и ряд других авторов, рассматривают самоопределение как с позиции социологического, так и с позиции психологического подходов. Социологический подход предполагает процесс воздействия внешних факторов условий на становление внутреннего

содержания личности, в то время как психологический подход раскрывает механизм самоопределения с точки зрения «активного отражения внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия». В свою очередь, Б.Г. Ананьев предлагает рассмотрение сущности самоопределения с позиций интегративного и дифференциального подходов, где при проведении параллельного анализа теоретических положений обеих авторов было замечено, что интегративный подход Б.Г. Ананьева, отражает сущность содержания социологического подхода С.Л. Рубинштейна, а дифференциальный подход, соответствует содержательному пониманию психологического подхода.

Надо отметить, что во всех случаях рассмотрения теоретико-методологических положений по проблеме содержательной сущности самоопределения, как понятия в психологии, прослеживается единая линия понимания самоопределения, как сложного многоступенчатого процесса, структурными элементами которого являются разные виды самоопределения: жизненное, этно-социальное, культурное, личностное, профессиональное, статусное – с одной стороны (социологический или интегративный подход), и становление самосознания, самопонимания, активный процесс саморазвития (самосовершенствование), самовыражение и т.п. – с другой стороны (психологический или дифференциальный подход). В нашем исследовании мы опираемся на методологическое положение Б.Г. Ананьева, где самоопределение представлено как «...возрастающая по масштабам и уровням интеграция и уровням интеграция, образование крупных блоков, структур или систем, синтез которых в определенный период жизни человека становятся его личностными характеристиками; а также самоопределение есть и дифференциация психических процессов, психических состояний, психических новообразований и личностных свойств» [10-11].

1.2. Проблема личностного и профессионального самоопределения учителей

Раскрывая проблему личностного и профессионального самоопределения некоторые исследователи склонны рассматривать систему ценностей как идеальные цели человека, которые способствуют формированию личности и ее саморазвитию. Именно ценности в ситуации личностного выбора в пределах данной социальной среды определяют цели всей деятельности, поведения и общения личности. Таким образом, уровень взаимодействия личности и общества проявляется в уровень взаимодействия ценностей и смыслов (А.Г. Асмалов) [16].

Следует отметить, что личностное самоопределение как категория, понятие в науке, пока еще не стало предметом самостоятельного теоретического осмысления, не приобрело пока логической теоретико-методологической выстроенности. Оно, как правило, встречается и рассматривается в едином контексте с изучением профессионального самоопределения и развития личности в профессии. (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.) [81,101].

Чаще всего процесс личностного самоопределения в научных исследованиях рассматривается как активная жизненная позиция, стиль и смысл жизни, жизнетворчество, самосознание, саморазвитие (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, А.Г. Спиркин и др.) [1,107,108,201,218,221], личностная саморегуляция (В.Ф. Сафин) [208,209], ценностно-смысловая система (М.Р.Гинзбург) [46,47], психическая особенность самореализации в профессии и процесс гуманизации образования (Ш.А.Амонашвили, Л.М. Митина, Б.С. Гершунский, А.Комбс, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко и др.) [36,48,85,156].

В работе Е.В. Мартыновой раскрывается проблема смысложизненных ориентаций, как фактор личностного самоопределения студентов педвуза, в тоже время, Ю.П.Поваренков отмечает, что проблемы самоопределения

личности тесно связаны с проблемой личностного самоопределения и особенно в студенческие годы.

Многие исследователи отмечают, что проблема самоопределения, наиболее актуальна в подростковом и юношеском возрасте, хотя и не теряет свою значимость и в зрелые годы. Здесь может меняться только его смысло-содержательный компонент: самоопределение не как нахождение своего места, определенности в чем-либо, выбора профессии и т.п. (как кратковременного этапа), а самоопределение - как характеристика личности, находящейся в постоянной динамике своего развития, в постоянном поиске. В силу динамических особенностей развития личности (С.Л. Рубинштейн), личность либо регрессирует, либо прогрессирует в своем развитии, Таким образом можно говорить об уровнях и особенностях процесса саморазвития, что в свою очередь перерастает в определенный уровень самоопределения. Значит, психологические особенности процесса самоопределения имеют место быть не только в период становления личности и определения профессиональных предпочтений. О процессе самоопределения необходимо говорить, исследуя эту проблему, и в зрелые годы, как момента переосмысления ценностных ориентаций, личностных смыслов, роста профессиональной компетентности, расширение творческой активности и личностного потенциала в целом [204, 205].

Но большинство авторов, анализируя феномен самоопределения, обращаются, прежде всего, к периоду ранней юности, полагая, что именно в этом возрасте активизируются процессы личностного и профессионального самоопределения, Причем эта активизация, по мнению ученых, связывается с возникающей потребностью в жизненном самоопределении. (О.И. Высоцкая, И.С.Кон, Д.И. Фильдштейн, П.А. Шавир и др.) [44,107-109,231,248].

Нам представляется, что ранний юношеский возраст, является наиболее актуальным, т.к. является главной характеристикой студенчества, где важнейшей особенностью психического развития является смена социальной ситуации развития.

Согласно М.Р. Гинзбургу, «...определение человека себя в обществе как личности есть определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей и тем самым определением смысла своего существования» [46]. Здесь, М.РюГинзбург, занимаясь изучением именно личностного самоопределения, считает его основной задачей для молодого человека, является нахождение смысла жизни. Рассматривая самоопределение как определение человеком себя в мире через обретение им своего ценностно-смыслового единства и его реализацию, ученый выводит, в качестве структурных компонентов личностного самоопределения в раннем юношеском возрасте, психологическое настоящее и психологическое будущее, каждое из которых обладает как ценностно-смысловым, так и пространственно-временным аспектами. Психологическое настоящее включает в себя ценностно-смысловое ядро и самореализацию, а психологическое будущее, по мнению автора, состоит из смыслового и временного будущего.

М.Р.Гинзбург также упоминает о трех взаимосвязях составляющих самоопределение в ранней юности: личностное, социальное и профессиональное, рассматривая при этом личностное самоопределение как поиск общего смысла жизни, социальное – как построение представлений о желаемом образе и стиле жизни, а профессиональное – как выбор той социальной группы, которая реализует предпочитаемый образ жизни. Ученый отмечает, что интеграция этих трех составляющих предполагает прежде всего активную работу самосознания личности [47].

Процесс самоопределения в значительной степени определен особенностями протекания процессов самосознания и формирования как личностного, так и профессионального его компонентов. Самосознание понимается как процесс осознания индивидом личностных и профессионально-значимых качеств собственных возможностей, способностей и склонностей саморегулирования и самовоспитания с точки зрения своих притязаний. Согласно П.А. Шавиру, для самосознания

личности в период ранней юности характерны противоречия, которые он относит к двум группам: противоречия, связанные с определением и оценкой своей жизненной перспективы (возможностью проявить себя в различных видах деятельности и ограниченностью своих способностей), и противоречия, связанные с оценкой своей пригодности для реализации избранной профессии (например, между интересами и способностями и т.п.). Таким образом, ситуация необходимости самоопределения затрагивает весь комплексный процесс формирования личности.

Анализ ряда работ свидетельствует о том, что разные исследователи акцентирует свое внимание на разных сторонах проблемы самоопределения. Так, специфику и психологические механизмы становления личности помогли выявить работы, изучающие систему саморегуляции деятельности и структурирования субъективного опыта человека (О.А. Конопкин, А.П. Корнилов, А.К. Осницкий, И.С. Якиманская) [113,134,202], осмысление сущности и специфики процесса личностно-профессионального становления педагога в той или иной степени отражены в работах Б.С. Братуся, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Б.Ф.Ломова, В.Н. Мясищева, А.С. Сухорукова и др. [80,84, 85, 132, 137, 162], психологическую природу феномена духовности исследовали такие авторы как Н.Я. Грот, В.В. Знаков, Д.А. Леонтьев, Т.А.Флоренская, В.Д. Шадриков, И.М. Ильичева, Л.М. Митина и др.[51,79,132,133,233,240,82,156], «социальную одаренность человека» как первоосновы успешности общения (А.А.Бодалев) [23,24], взаимообусловленность процессов социализации и индивидуализации (Д.И.Фельдштейн) [231], процесс становления личности как социально-индивидуального явления (К.А.Абульханова-Славская, Г.М.Андреева, Л.И.Анциферова, А.В. Брушинский, А.А. Реан и др.) [3,4,15,32,198,255] и др.

В своей работе мы также опираемся на исследования процесса саморазвития, как основы самоопределения (Н.Р.Битянова, М.Р.Гинзбург, Л.Н.Кликова, Ю.Н.Колюткин, и др.)[46,47,127,128,184]; на характеристику антропоориентированных педагогических установок (М.Н.Невзоров, Ю.М.

Орлов)[165,172]; требования к организации субъектной деятельности (И.А.Зимняя, И.Н. Семенов, В.Ф. Сафин и др.) [23,213,210].

Существенное значение имеют работы, в которых выявлены условия эффективного педагогического взаимодействия и общения, в основе которых лежат личностные особенности, и в частности личностное самоопределение. (М.И.Воловикова, Э.Д. Телегина, Л.П.Халяпина и др.) [40.227.237].

Проводя анализ теоретико-методологических положений по проблеме личностного самоопределения и обобщая вышесказанное, мы определили следующее: данное понятие в научных трудах встречается довольно часто, но направленность определения его лежит либо в общем (социальном плане) – в виде жизненного, социального, этнического, личностного, профессионального и др., либо в частном (психологическом плане) – как процесс становления Я-концепции. Причем, разные авторы, пытаясь дать структурный анализ Я- концепции, как процесса самоопределения личности, основываются на собственных позициях видения данной проблемы. Таким образом, мы обнаружили отсутствие единой линии в понимании процесса личностного самоопределения, что является существенной проблемой в раскрытии и проведении качественного и количественного анализа данного вопроса. Чаще всего процесс личностного самоопределения рассматривают через призму профессионального самоопределения или определения личности через дело, которому она служит (которое выполняет).

Изучение трудов названных ученых позволило нам определить основные теоретико-методологические положения работы.

Рассматривая проблему профессионального самоопределения, мы обозначили круг задач, необходимых для рассмотрения в данном параграфе: во-первых, важно рассмотреть само понятие «профессионального самоопределения» в отечественной и зарубежной психологии; во-вторых – раскрыть психологическое содержание профессионального самоопределения; в-третьих- рассмотреть проблему профессионального самоопределения педагога – профессионала, как некой модели построения личностно-

профессиональных планов и определения перспектив саморазвития учителей; в-четвертых – исследовать процесс профессионального самоопределения личности учителей.

Анализируя теоретический материал по проблеме, мы выявили, что понятие «профессиональное самоопределение» в психологии до сих пор не закрепилось, хотя известно, что данный вопрос активно рассматривался и разрабатывался как в отечественной, так и зарубежной науки, не теряя своей актуальности и значимости и в настоящее время. Однако многочисленные теории и концепции представляют на этот счет достаточно разрозненный и разноплановый материал.

Так, в зарубежной психологии традиционно принято считать, что начало научно-психологическому изучению проблемы профессионального самоопределения положили работы Ф.Парсонса, где автор акцентирует внимание на той позиции, что каждый человек по своим индивидуальным качествам может оптимально соответствовать только определенной профессии. Причем и профессиональная успешность и удовлетворенность человека в своей профессиональной деятельности зависит от степени соответствия его индивидуальных качеств требованиям профессии, которую он выбрал. По мнению этого автора, профессиональный выбор есть сознательный и рациональный процесс поиска такого оптимального соответствия между личностной структурой и структурой требований профессии. В рамках данного направления разработано большое количество широко применяемых в целях профконсультации опросников личности и интересов, на основании которых делается прогноз успешности той или иной профессиональной деятельности. Данный подход имеет значительное число сторонников и в настоящее время. Несколько иначе, но опять с точки зрения вопроса профессии, рассматривает проблему профессионального самоопределения Э.Гинцберг, который представлял профессиональное развитие как «последовательность качественно специфических фаз», различающихся по содержанию и форме перевода «индивидуальных

импульсов в профессиональные желания». По его мнению, профессиональный выбор - это достаточно длительный процесс, который необратим, т.к. входящие в него более ранние ограничивают круг перспектив и возможностей, а заканчивается этот процесс компромиссом между внешними и внутренними факторами. С точки зрения теории решений рассматривали проблему выбора профессии Х.Томэ, Г.Рис и др. В рамках этого направления профессиональный выбор представлен как «система ориентировок в различных профессиональных альтернативах и принятия решений». При этом индивидуальные и биологические условия профессионального выбора практически не учитывают. Д.Тидельман и О.Хара [240] считают центральным компонентом профессионального самоопределения – варианты профессионального пути. Профессиональный выбор происходит при столкновении собственных предпочтений индивида с профессиональными альтернативами, приводящему к созданию картина перспектив развития и образа самого себя.

Профессиональная пригодность – это основа взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения; соответствие личностных и профессиональных качеств.

По Е.А. Климову – проблема профессиональной компетентности определяется как самоопределение личности по: гражданским качествам, отношенческими позициями, дееспособности умственной и психофизической, естественным наличием общих специальных способностей, навыков в деятельности [11].

Для оптимального становления и развития уровня профессионального самоопределения в раннем юношеском возрасте, необходимо создание определенных условий, для оказания психологической поддержки и помощи учителям, где осуществлялось бы психологическое сопровождение этого процесса, как в личностном, так и в профессиональном планах.

В тоже время А.К. Маркова [143] разработала четыре вида профессиональной компетентности педагогического труда, согласно четырем сторонам человеческой активности: профессиональная личность - как личностная компетентность; профессиональное общение - как социальная, коммуникативная компетентность; целостное профессиональное самоопределение и самосовершенствование - как индивидуальная компетентность. Так же автор рассматривает и виды некомпетентности, как возможность осознания собственных проблем в профессиональном становлении.

Таким образом, профессиональное саморазвитие (по А.К.Марковой) – это есть постоянное обогащение гуманистически –ориентированной направленности; профессиональной компетентности; профессионально-важными педагогически ценными личностями качествами; повышение эффективности трудового функционирования; повышение качества педагогической деятельности, рассматриваемой в рамках гуманистической парадигмы в образовании [143].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что процесс профессионального самоопределения в психологии, пока рассматривается узконаправленно, и как правило, предметом изучения здесь является момент выбора профессии и получение профессионального образования. Ряд авторов указывают на построение личностно-профессиональных перспектив и планов, но крайне мало трудов, в которых этот процесс предстал был в широком смысле, как непрерывное движение личности к самореализации и самоактуализации.

Изучение осмысление трудов ученых, занимающихся проблемой самоопределения в целом, а также личностного и профессионального в частности, позволило им определить основные теоретико-методологические положения нашей работы.

1.3 Проблема структуры соотношения личностного и профессионального самоопределения учителей

Подходя к рассмотрению вопроса взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения, необходимо изучить: во-первых – данную проблему в историографии; во-вторых, рассмотреть теоретические и концептуальные положения по проблеме определения структуры соотношения личностного и профессионального самоопределения учителей.

Изучение трудов отечественных и зарубежных исследователей дало возможность определить позицию многих авторов изучающих проблему взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения. Так ряд исследователей подчеркивают, что личностное и профессиональное самоопределения находится в диалектическом единстве и имеет тесные функции связи. Подсистема профессионального самоопределения содержит требования к уровню развития различных характеристик личностного самоопределения, т.е. определенных свойств субъекта труда, которые во многом определяют высокую эффективность самой профессиональной деятельности. Данные свойства, качества и характеристики имеют различное психологическое содержание. Отметим самые важные из них.

В тоже время следует отметить, что профессиональное самоопределение достигается во многом в процессе развития способностей и их обогащения. А это важные характеристики потенциала субъекта труда и его личностного самоопределения. Здесь речь идет как о сложных, так и о частных способностях как качествах личности, определяющие успешность овладения деятельностью и совершенствования в ней (К.К.Платонов) [182].

А.А. Деркач отмечает что развитие профессионального самоопределения личности сопряжено с интенсивным развитием сложных и частных способностей, которые обладают системным свойством. Б.Г.Ананьева также отмечает, что основной всякого развития является, прежде всего, развитие интеллектуальное [10,62].

А.А.Бодалев подчеркивал, что отличительной особенностью профессионального самоопределения являются: активное отражение действительности и способность хорошо ориентироваться в ней. Благодаря продуктивно работающему интеллекту профессионалы на высоком уровне объективности фиксируют все основные связи в этой деятельности. Е.А. Климов определяет зависимость профессионального самоопределения от уровня развития профессионально-важных качеств, являющихся в свою очередь личностными, и влияющими на результативность деятельности. Таким образом, авторы акцентируют все внимание в процессе взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения на сфере интеллектуальной и сфере эмоциональной [23,104].

В тоже время следует отметить, что профессионально важными качествами часто являются интегральные психические свойства (память, внимание, воображение, уровень развития мышления), а также психологические характеристики (эмоциональная устойчивость и теплота, обаяние, терпеливость, волевые характеристики и др.). Личностные свойства перерастают в профессионально-важные качества, такие как: внимание – в профессиональное – внимательность; воображение – в творческий потенциал педагога – профессионала; мышление – в профессиональную способность видеть и решать педагогические задачи различной сложности; эмоциональные характеристики личности - в устойчивой к процессу эмоционального выгорания; и, как отмечал В.В.Питюков, развитие творческого потенциала – в процессе самореализации и самоактуализации профессионала. Хороший педагог, отмечает автор, - это актер в сфере образования. В его профессиональные обязанности входит умение заинтересованность, увлечь, зажечь, активизировать, что в принципе не возможно без таких компонентов, как эмоциональность, творческий подход, интеллектуальная активность в деятельности педагога, определяющие новизну, интерес, познавательную активность учащихся в образовательном процессе [197].

Так же нельзя отметить и важность рефлексивного компонента, как связующего звена между личностным и профессиональным самоопределением. Многие психологические исследования свидетельствуют о корреляции рефлексивного компонента личности с профессиональным самосознанием. Под процессом рефлексии необходимо рассматривать собственно саморефлексию – самооценку личности, уровень самоотношения и самовосприятия (В.В.Патрина) [176].

Рефлексия рассматривается как сущностная характеристика человеческого сознания, объяснительный принцип для раскрытия содержания психологических и социальных феноменов. В психологии процесс рефлексии приравнивается к деятельности. Рефлексивная организация личности педагога проявляется в поведении, деятельности и отношениях (А.Н.Леонтьев) [131].

Система способов организации рефлексии (самооценки), построенная на основе ценностных (в сфере направленности), интеллектуальных и эмоциональных критериев, а так же в сфере способностей, определяется как рефлексивная культура (О.С. Анисимова). Рефлексивная организация и культура, в общем виде, включает перспективный, когнитивный, аффективный, оценочный и регулятивный компоненты. Значение их различно и зависит от ситуационно-деятельностных аспектов, но все же ведущим для классов деятельности «человек – человек - группа» является перспективный компонент, Это свидетельствует о тесных связях с социально-перцептивной компонентностью педагога как субъекта профессиональной деятельности. Если деятельность осуществляется с преимущественным анализом различной информации, то доминирует когнитивный компонент. Уровень рефлексивной культуры (самооценки) имеет корреляты с личностно-деловыми качествами, таким образом, в процессе взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения есть основание рассматривать процесс саморефлексии – как основополагающее звено [12].

В основе личностного и профессионального самоопределения, лежат такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самосуществование», которые часто раскрывают через «увлеченность значимой работы» (А.Маслоу), через «дело», которое делает человек (К.Яспер) [145,257]. В Шадриков видит смысл самоопределения в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность [250]. В.Франкл определяет полноценность человеческой жизни через его способность «выходить за пределы самого себя», а главное – находить новые смыслы в конкретном деле и во всей жизни [234]. Рассуждая о самоопределении и самореализации, И.С.Кон связывает их с выполненным делом, трудом, работой и взаимоотношениями с окружающими людьми (общением) [107-109].

Успешные попытки связать профессиональную деятельность с отношением к миру, обозначить связь труда, жизни, счастья, судьбы, смысла жизни (а в нашем случае – это связь личностного и профессионального самоопределения) были сделаны в работах М.Аграйла, Е.А.Климова, Л.Н.Когана, И.С.Ладенко, В.И. Моросанова, Н.С. Пряжникова, В.Э.Чудновского [14,104,111,129,159,194,247].

Е.А. Климов замечает: «...словом «самоопределение» мы обозначаем такое состояние человека, когда у него есть образ желаемого будущего...Но образ желаемого будущего должен быть неразрывно связан с представлением о любимых трудовых занятиях: выбор профессионального пути и развитие в его направлении, есть выбор жизненного пути...» [104].

Е.М.Борисова также утверждает, что «непременным условием высоких достижений в профессии выступает раскрытие индивидуальности, повышение мотивации, актуализация своих потенций, способностей, изменение и развитие самой личности»[28]. Неповторимость личности, как ученика, так и учителя подчеркивается в работах Ю.А.Миславского, А.Б.Орлова, В.П.Симонова [152,155,172].

Взаимосвязь проблемы личностного и профессионального самоопределения была рассмотрена в работах Т.В.Максимов, где показано, что одним из главных условий повышения значимости профессии до уровня смысла жизни является поиск профессиональной деятельности того, что было бы близко самой индивидуальности. Соотношение между смысложизненными ориентациями (направленностью) и проявлениями индивидуальности может быть гармоническим или диссонирующим. Т.В. Максимова показала, что в одних случаях профессиональная деятельность наполняет жизнь смыслом, способствует раскрытию индивидуальности: профессиональная направленность компенсирует индивидуальные недостатки, которые постепенно уходят на второй план. В других случаях существует определенный дисбаланс между смысложизненными ориентациями и проявлениями индивидуальности: человек не справляется с проявленными своей индивидуальности, а смысложизненным ориентациям, в свою очередь, не хватает «энергии», чтобы влиять на индивидуальность [141].

Анализируя работу Т.В.Максимовой, В.Э.Чудновский отмечает: «Банальным является убеждение о том, что значимость педагогической профессии для учителя, его профессиональная успешность обусловлена его педагогической подготовкой, степенью овладения педагогическим мастерством, эффективными педагогическими технологиями. Но есть и другие зависимости, на которые не обращается достаточного внимания: сам характер профессиональной педагогической подготовки. Степень овладения педагогическим мастерством и педагогическими технологиями существенно обусловлена пониманием и переживанием значимости педагогической профессии, ценостно-смысловым отношением к ней» [246].

М.Н.Миронова, описывая собственную модель личности учителя, также подчеркивает, что научиться сотрудничать и вести диалог с каждым ребёнком, неповторимым и имеющим свой уникальный смысл жизни,

принципиально невозможно, необходимо до этого «дожить» или «дорости профессионально», выделяет автор [154].

Специфика учительской профессии заключается в том, что главный смысл работы учителя отдален во времени, хотя и «сегодняшний» результат тоже имеет значение. Эта отдаленность, как подчеркивает В.Э. Чудновский, делает особенно острой проблему становления смысла жизни самого педагога: «В отличие от других профессий, где результаты трудовых усилий относительно более близки и ощутимы, плоды педагогической деятельности более опосредованы, неоднозначны и трудноуловимы» [246]. Часто низкая ценностно-смысловая значимость профессии обусловлена ожиданием быстрых и качественных изменений в «объекте» воздействия – ученике, живом и изменяющемся. Горькое разочарование поджидает тех педагогов, - подчеркивает автор, - которые не умея находить в педагогическом труде процессуального удовлетворения, пытаются «собрать плоды сразу после воздействия».

Тем не менее, Т.В. Максимовой было показано, что высокий уровень ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии обусловлен единством как процессуального, так и результативного удовлетворения. Автор подчеркивает, что если человека научить получать процессуальное удовлетворение (либо акцентировать внимание на том, как он это делает, с целью осознания данного процесса), то это умение может быть распространено индивидом на любой вид деятельности, включая и профессиональную. Осознание этого единства ведет к относительной гармонизации внутреннего мира личности, к согласию с собой, к становлению собственной идентичности, под которой и понимается существенное, постоянное «Я» человека, внутреннее, субъективное понятие о себе, что будет способствовать повышению ценностно-смысловой значимости профессии и включению ее в смысложизненную иерархию индивида.

В процессе проведенной работы мы проанализировали ряд ключевых позиций и определений структуры, ставших методологической основой исследования. И если в различных областях знаний, а также в области психологической науки дается определение «структуры», то следует отметить, что до сих пор не определены ни структура взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения, ни ее особенности, ни ее содержание.

Поэтому одной из задач нашего исследования является определение структуры взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения учителей, где в качестве компонентов взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения, на основе теоретического анализа научной литературы, были определены рефлексивный компонент, интеллектуальная и эмоциональная сферы, а так же направленность (личностная и профессиональная).

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

2.1. Организация и методы исследования личностного и профессионального самоопределения учителей

При изучении особенностей личностного и профессионального самоопределения учителей мы опирались на теоретические положения, изложенные в первой главе.

Исследование проводилось на базе Муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений Старооскольского городского округа: «СОШ № 16 с УИОП», «СОШ № 17». В нём принимали участие 60 человек, из них 42 преподавателя со стажем работы, 18 молодых специалистов.

В эмпирической главе мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Выявить группы педагогов с высоким, средним и низким уровнями личностного и профессионального самоопределения.
2. Определить взаимосвязь между показателями личностным самоопределением и уровнем эмоционального выгорания у педагогов.
4. Разработать коррекционную программу развития соотношения личностного и профессионального самоопределения.

В контексте данного исследования для решения поставленных задач и определения возможной взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения учителей использовались следующие методики: «МИС» С.Р. Пантелеев, «Степень жизненной удовлетворенности» Н.В.Панина, «Уровень эмоционального выгорания» В.В. Бойко «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина.

Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также

выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Перед началом проведения методики зачитывается инструкция: «Уважаемые коллеги! Вам предложен перечень суждений, характеризующих отношение человека к себе, к своим поступкам и действиям. Внимательно прочитайте каждое суждение. Если Вы согласны с содержанием суждения, то в бланке для ответов, рядом с порядковым номером суждения поставьте "+", если не согласны, то "-". Работайте быстро и внимательно, не пропускайте ни одного суждения».

На основе полученных результатов делаются выводы о высоком, среднем и низком уровнях личностного самоопределения.

В методике исследования самоотношения С.Р. Пантелеева для анализа результата используется формула:

$K = K_{\text{факт}} / K_{\text{макс}}$, где:

K – восприимчивость к новшествам

$K_{\text{факт}}$ – фактическое количество баллов, полученных учителем;

$K_{\text{макс}}$ – максимально возможное количество баллов (18).

Для оценки уровня восприимчивости к новшествам используются следующие показатели:

$K < 0,45$ – критический уровень;

$0,45 < K < 0,65$ – низкий уровень;

$0,65 < K < 0,85$ – допустимый уровень;

$K > 0,85$ – оптимальный уровень (Приложение 1).

Методика «Степень жизненной удовлетворенности» Н.В. Папиной предназначена для определения отношения человека к себе и собственной жизни, общего эмоционального фона, его настроения на данный момент жизни. Активность человека в обучении зависит от того, насколько

комфортно он ощущает себя в настоящий момент жизни, насколько он адаптирован к неожиданно возникающим жизненным обстоятельствам.

«Опросник эмоционального выгорания» В.В. Бойко позволяет диагностировать ведущие симптомы «эмоционального выгорания» и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистенции», «истощения». Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтной ситуации. Для вычисления общего индекса по методике необходимо сложить значения всех трёх факторов. Итоговый балл может меняться от 0 до 360. При этом, аналогично вычислению промежуточных показателей, возможны следующие результаты: низкий уровень, формирование и сформировавшийся уровень эмоционального выгорания (Приложение 1).

Методика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина разработана для выявления степени удовлетворенности учителей своей профессией и различными сторонами профессиональной деятельности. Степень удовлетворенности работой может оцениваться как высокая, средняя и низкая. Также выделяется и степень неудовлетворенности работой (Приложение 1).

Для проверки нашей гипотезы мы использовали количественный и качественный анализ данных, а также непараметрические методы статистической обработки (Н-критерий Краскела – Уоллиса и ранговый коэффициент корреляции Ч. Спирмена).

Для сравнения средних значений по уровню личностного и профессионального самоопределения учителей нами использовался Н-критерий Краскела - Уоллиса. В рамках нашего исследования важным представляется то, что он предназначен «для оценки различий по степени

выраженности анализируемого признака одновременно между двумя выборками».

Для выявления взаимосвязи между уровнями личностного и профессионального самоопределения учителей и показателями эмоционального выгорания нами использовался ранговый коэффициент корреляции Ч.Э. Спирмена. Отметим в рамках нашего исследования, что сравниваемые переменные по данному критерию «могут быть измерены в шкале интервалов и отношений».

2.2. Интерпретация и анализ результатов исследования

Занимаясь изучением личностного и профессионального самоопределения учителей были подобраны психодиагностические методики, которые помогали проанализировать процесс становления личностного самоопределения, с позиции развития рефлексивного компонента (С.Р.Пантилеев «Самоотношение»); эмоционального компонента (Н.В.Панина «Степень жизненной удовлетворенности»).

Полученные результаты эмпирического исследования в таблицах.

Таблица 2.2.1

Результаты исследования самоопределения (С.Р. Пантилеев)

Параметры личностного самоопределения	Молодые специалисты	Учителя со стажем работы
Глобальное самоотношение	73%	68%
Самоуважение	87%	77%
Аутосимпатия	58%	77%
Ожидаемое отношение от других	72%	53%
Самоинтерес	71%	49%
Самоуверенность	92%	92%
Отношение других	51%	51%

Самопринятие	70%	70%
Саморуководство	79%	92%
Самообвинение	96%	81%
Самоинтерес	54%	54%
Самопонимание	68%	68%
Общий уровень самоотношения	73%	68%

Средний показатель глобального самоотношения по методике С.Р. Пантелеева показал, как в двух группах средний уровень развития данной личностной характеристики (75%). Здесь особенно заслуживают внимание такие аспекты, как «самоинтерес», где при достаточно выраженном самоотношении, самоинтерес представляет собой низкий уровень выраженности (51%), что отражает не достаточную меру близости учителей к себе, к собственному «Я». В частности проявляется не достаточный интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», в низкой степени уверенности в своей интересности для других. Также необходимо заметить, что уровень выраженности такой особенности, как «самообвинение» достигает отметки, превышающей нижний порог высокого показателя (свыше 75%), что сказывается на такой характеристике, как «аутосимпатия». По данным показателям, можно сделать вывод о средней степени выраженности «дружественности» учителей к себе, о наличии таких эмоциональных реакций на себя, как раздражение, презрение, издевка, внесение самоприговоров и др.

Предварительный анализ данных, полученных по методике «Индекс жизненной удовлетворенности» Н.В. Паниной показал следующее:

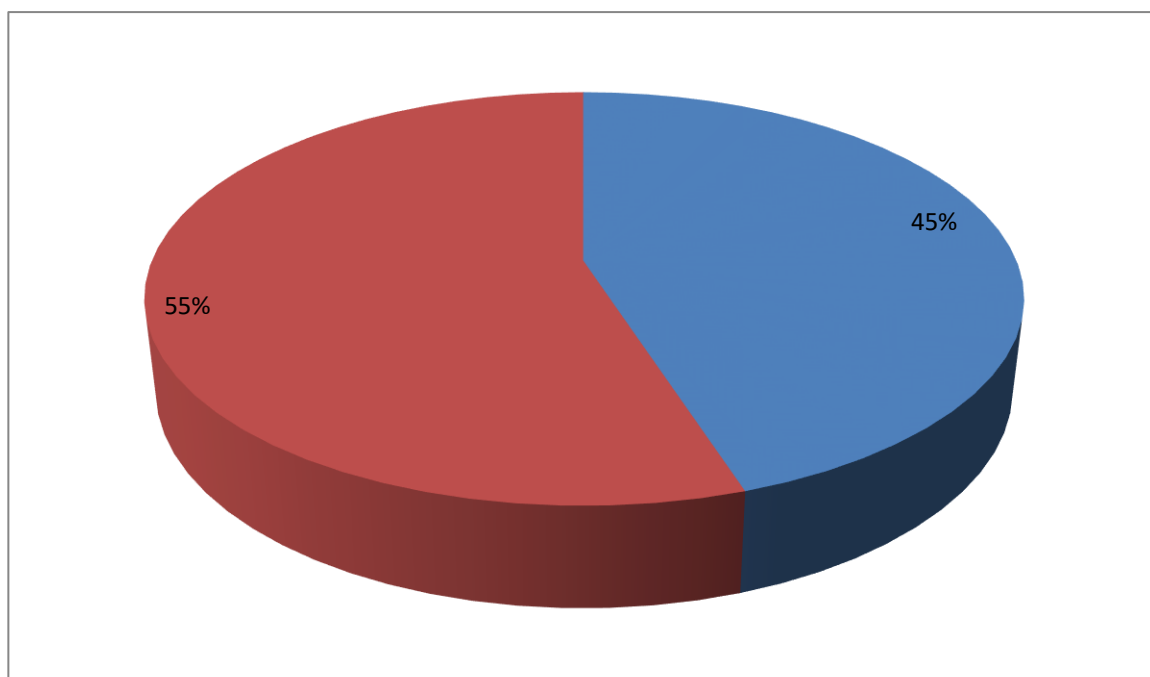


Рис.2.2.2. Результаты исследования личностного самоопределения учителей по методике Н.В. Паниной

Результаты исследования личностного самоопределения учителей по методике Н.В. Паниной эмоциональный компонент личности учителей первой группы отличается от второй группы и продолжает составлять средний уровень, определяющий достаточную степень выраженности положительных эмоций в жизни. Показатель первой группы молодых специалистов составил 45% выраженности положительных эмоций. Надо отметить, что качественный анализ выбранных утверждений показал повышение уровня ответов на такие утверждения, как «многое из того, что случилось в моей жизни, превзошло мои ожидания», «я чувствую, что выгляжу лучше, чем большинство из моих ровесников», «у меня есть планы, которые я намерен осуществить в ближайшее время» и др.

Средний балл и общий процент по группе учителей со стажем работы находится на среднем уровне появления положительных эмоций в жизни (55%).

Общий уровень личностного и профессионального самоопределения учителей составил средний результат, и расценивается как недостаточное развитие личности в направлении к самоактуализации. Этому процессу препятствует низкий уровень выраженности аутосимпатии, неверие в человека (возможно, как следствие социально-экономического фактора). Недостаточный уровень доверия к людям и себе, соответственно показ низкий уровень «открытости» личности перед людьми и миром в целом, что препятствует достаточной выраженности таких характеристик, как спонтанность, истинность и искренность личности, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия, автономность и независимость.

При анализе результатов, было обнаружено следующее. Данная общая динамика явилась следствием развития таких личностных особенностей, как глобальная самооценка, повышение уровня психоэмоционального состояния, а также направленности личности в аспекте ценностных ориентаций во взгляде на природу человека, ориентаций во взгляде на природу человека, ориентации во времени (здесь и теперь), самоотношении и др.

Следующей задачей эмпирического исследования выступило выявление в каждой из выделенных групп педагогов взаимосвязи между личностным соотношением и показателями эмоционального выгорания.

Предварительный анализ данных, полученных по методике «*Опросник эмоционального выгорания*» В.В. Бойко показал следующее:

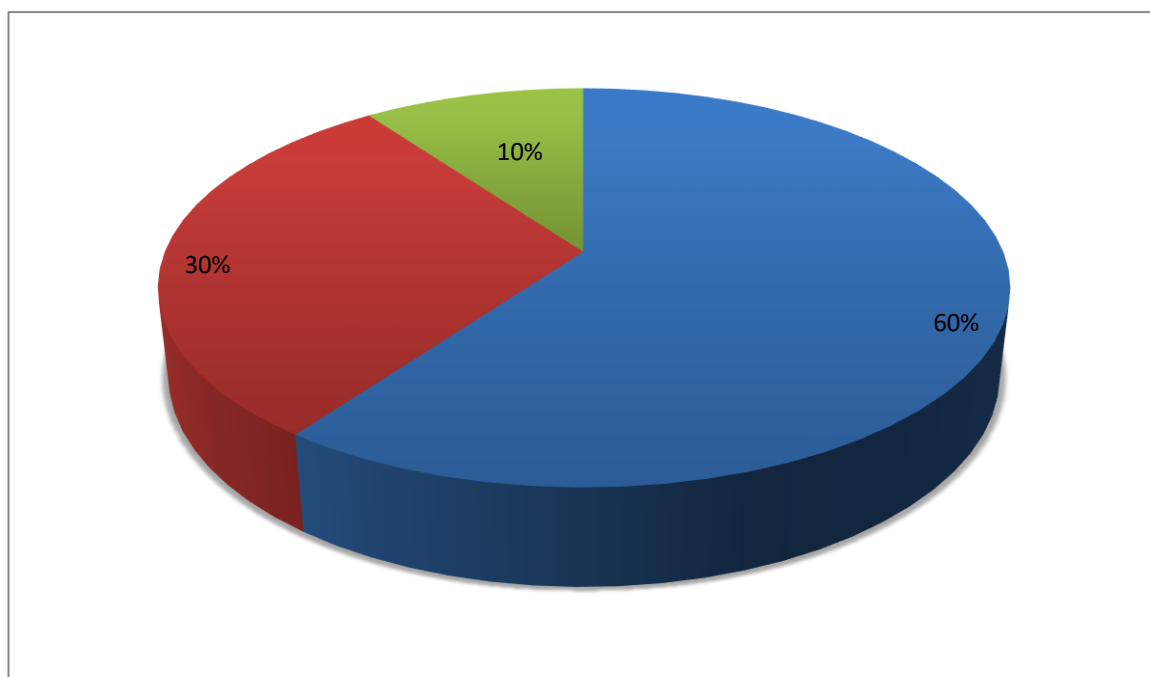


Рис.2.2.3. Результаты исследования по методике
«Опросник эмоционального выгорания» В.В. Бойко

1. В первой выделенной группе (со средним уровнем выраженности положительных эмоций) уровень эмоционального выгорания не сформирован.

2. Во второй выделенной группе (с высоким уровнем выраженности положительных эмоций) низкий показатель эмоционального выгорания отмечен у 30 педагогов (60% испытуемых). Формирование эмоционального выгорания определено у 15 педагогов (30% испытуемых). Сформированный показатель эмоционального выгорания отмечен у 5 педагогов (10% испытуемых). Средний показатель группы по данной методике составил 176,5 балла, что соответствует уровню формирования эмоционального выгорания.

Таким образом, только во второй выделенной группе педагогов полученный результат по методике «Опросник эмоционального выгорания» В.В. Бойко характеризуется низким уровнем эмоционального выгорания.

Полученные результаты по методике «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» *Н.В. Журина и Е.П. Ильина* наглядно представлены на Рис.2.2.4.

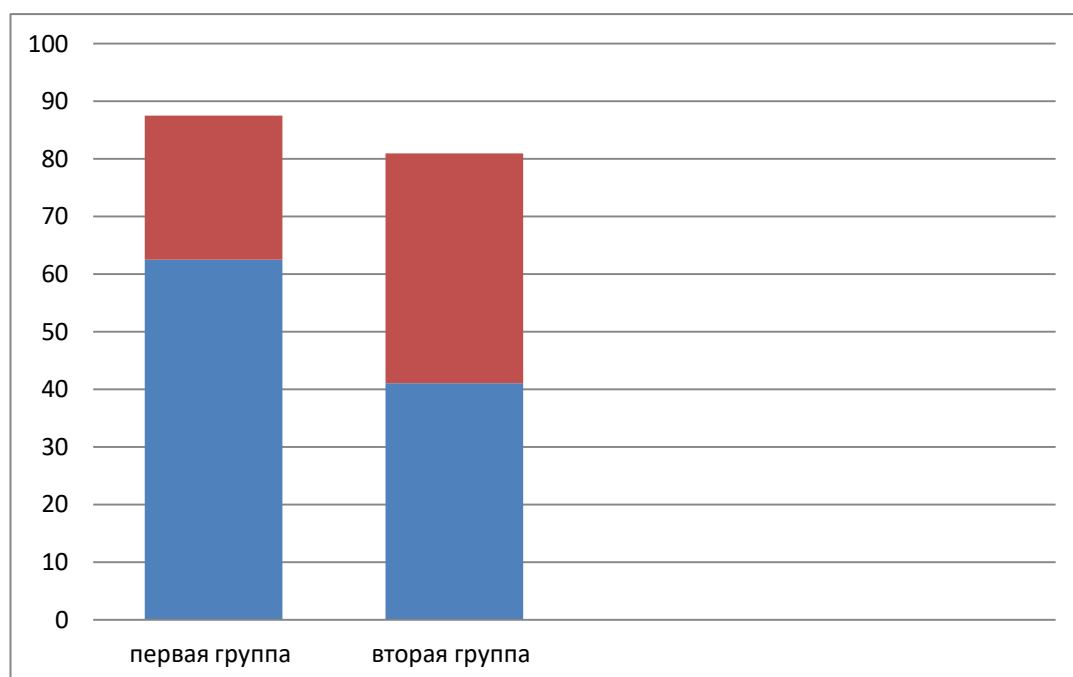


Рис.2.2.6. Результаты исследования по методике
«Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой»
Н.В. Журина и Е.П. Ильина

Предварительный анализ данных, полученных по данной методике показал следующее:

1. В первой выделенной группе высокая степень удовлетворенности работой отмечена у 5 педагогов (62,5% испытуемых), средняя – у 3 педагогов (25% испытуемых), низкая – у 1 педагога (12,5% испытуемых). Средний показатель группы по данной методике составил 11,3 балла, что соответствует высокой степени удовлетворенности работой.

2. Во второй выделенной группе (со средним уровнем психологической готовности к инновационной деятельности) высокая степень удовлетворенности работой отмечена у 25 педагогов (41% испытуемых), средняя – у 24 педагогов (40% испытуемых), низкая – у 11 педагогов (19% испытуемых). Средний показатель группы по данной методике составил 6,8 балла, что соответствует средней степени удовлетворенности работой.

Таким образом, только в первой выделенной группе педагогов полученный результат по методике «Изучение удовлетворенности учителей

своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина характеризуется высокой степенью удовлетворенности работой.

Математический анализ данных, полученных по методике «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина показал следующее:

1. Количество испытуемых с высокой степенью удовлетворенности работой в первой группе превышает аналогичную выборку в первой и во второй группах на 62,5% и 41% соответственно.

2. Количество испытуемых со средней степенью удовлетворенности работой в первой группе меньше, чем в аналогичной выборке первой и второй групп на 25% и 40% соответственно.

3. Количество испытуемых с низкой степенью удовлетворенности работой в первой группе меньше, чем в аналогичной выборке первой и второй групп на 12,5% и 19% соответственно.

Таким образом, процентное соотношение испытуемых первой группы по результатам методики «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина превышает численность остальных выделенных групп только по показателю высокой степени удовлетворенности работой, что говорит о косвенном подтверждении гипотезы исследования.

Статистический анализ данных, полученных по методике «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина показал следующее:

1. В первой группе выявлен статистически достоверный уровень корреляции между показателями психологической готовности педагогов к инновационной деятельности и удовлетворенности работой (коэффициент корреляции Ч. Спирмена $r_s = 0,660$, что позволяет говорить о наличии корреляционной связи между оценками по двум тестам на уровне $p \leq 0,01$).

2. Во второй группе выявлен статистически достоверный уровень корреляции между показателями психологической готовности педагогов к

инновационной деятельности и удовлетворенности работой (коэффициент корреляции Ч. Спирмена $r_s = 0,623$, что позволяет говорить о наличии корреляционной связи между оценками по двум тестам на уровне $p \leq 0,01$).

Таким образом, вторая часть гипотезы, заключающаяся в предположении о том, что у педагогов с высоким уровнем психологической готовности к инновационной деятельности высокая степень удовлетворенности профессиональной деятельностью нашла свое подтверждение в ходе сравнительного анализа данных по методике «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина и Е.П. Ильина.

Результаты исследования подтвердили заявленную гипотезу, однако при этом возникла необходимость разработки коррекционной программы для учителей .

2.3 Личностно ориентированный тренинг профессионального развития учителя

Личностно ориентированный тренинг — это система воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию профессионально важных характеристик специалиста. Особенностью этих тренингов является «формообразование» личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности. Личностно ориентированные тренинги предоставляют возможность организации режима саморазвития и самокоррекции, самосовершенствования личности как непрерывного пролонгированного процесса.

Цель: Формирование внутренней позиции успешного педагога.

Задачи:

1. Сплочение коллектива, развитие умения сотрудничать и умение разрешать конфликты
2. Приобретение навыков конструктивного сотрудничества с учениками и коллегами.
3. Обучение основам взаимодействия с трудными детьми
4. Релаксация для педагогов школы
5. Развитие эмпатии и собственной индивидуальности

Такое понимание термина «тренинг» связано с расширением диапазона целей, реализуемых при проведении занятий. Системы упражнений, применяемых в тренинге, направлены:

- на развитие познавательных процессов, свойств памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения, а также приемов по управлению ими как одной из составляющих самореализации;
- снятие эмоциональной напряженности, вызванной повышенной нагрузкой на нервную систему;
- пробуждением интереса и мотивации к самопознанию, основой которого является взаимодействие с другими людьми, и через это взаимодействие обращение к рефлексивному отражению своего «Я»;

- развитие коммуникативных способностей, способностей анализировать поведение других людей, профессиональные ситуации общения и себя в них, адекватно воспринимать себя и окружающих.

Личностно ориентированный тренинг представляет собой соединение ролевой игры и дискуссии с некоторыми элементами групповой психотерапии и предполагает применение различных подходов: психодраматического, гештальттерапии, транзактного анализа, социального психоанализа, биографического метода и др.

В качестве методологических концепций, лежащих в основе проведения профессиональных тренингов, можно выделить следующие:

- направление гуманистической психологии, основоположниками которого являются К. Роджерс и А. Маслоу; оно основано на постулате свободы и бесконечных возможностей реализации потенциала каждой личности;
- теорию социального учения, основанную А. Бандурой, в которой рассматривается важность применения формируемых в процессе упражнений стереотипов социального поведения, имитации и присвоения новых моделей поведения в случае положительного подкрепления;
- нейролингвистическое программирование, представляющее собой эффективную систему техник, обеспечивающую воздействие на поведение в сфере межличностного общения, установление контакта на основе адекватного восприятия вербальной и невербальной информации о партнерах.

Основные функции тренингов:

- профилактика социально и профессионально нежелательных качеств, профессиональной стагнации и деструктивных изменений личности;
- повышение социально-профессиональной и психологической компетентности;

- развитие социально и профессионально важных умений, качеств, способностей;
- коррекция профессионально-психологического профиля личности; актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста.

Задачи личностно ориентированных тренингов:

- развитие мотивационно-потребностной сферы (тренинги профессионального роста, мотивации достижений, профессионального самоопределения);
- повышение социально-профессионального статуса (тренинги формирования имиджа, статуса, развития позитивной «^»-концепции);
- формирование отдельных видов профессиональной деятельности (тренинги общения, интеллектуальных умений, креативности и др.);
- регуляция эмоциональной сферы (аутотренинг, перцептивный тренинг, тренинги рефлексии эмоциональных состояний);
- формирование операционально-технических компонентов профессиональной деятельности (тренинги педагогической наблюдательности, рефлексии, сенсомоторной коррекции движений и др.);
- развитие социально и профессионально важных качеств, способностей специалистов (тренинги корпоративности, профессионального сотрудничества, коммуникативности, профессионального творчества);
- усиление потребности в психогигиене (тренинг процесса профессиональной идентификации, профессионального самосовершенствования).

В проектировании профессиональных тренингов приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности специалиста, его профессиональных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, экстрафункциональных способностей (ключевых квалификаций) и

профессионально важных качеств. Наряду с технологиями развития этих интегральных характеристик специалиста в содержание профессиональных тренингов включаются также широко описанные в психологической литературе приемы изменения психических состояний человека:

- разогрев», «размораживание» специалиста для снижения ненужной напряженности, преодоления личностного сопротивления изменениям;
- лабилизация - осознание человеком неадекватности своего поведения в определенных профессиональных ситуациях, неудовлетворенность
- прежними формами поведения, создание положительной мотивации к обучению, готовности к усвоению нового;
- подача приемов, техник нового профессионального поведения;
- «замораживание» - закрепление новых способов деятельности, интеграция их в личность.

Все многообразие методов, приемов, техник, используемых в тренингах, можно объединить в следующие группы:

- дискуссионные методы (групповые дискуссии, тренинг ведения переговоров, партнерского общения и т. д.);
- игровые методы (ролевые и деловые игры, психодрама, трансактный анализ и т. д.);
- релаксационные методы (техники релаксации и медитации);
- интеллектуальные тренинги (тренинги рефлексии, креативности);
- сенситивные тренинги (тренировка межличностной чувствительности, уверенности в себе и др.);
- психогимнастические упражнения.

Проведение лично ориентированных профессиональных тренингов предполагает хорошее знание профессии, социально-профессиональных и психологических характеристик личности специалиста.

Каждый человек независимо от возраста способен к самосовершенствованию. Особый вид изменений – процесс личностного развития. Это чрезвычайно важный момент для межличностного общения.

Показателем личностного роста является преодоление затруднений путем рефлексивного самоопределения, обогащение личности новыми средствами самореализации в профессионально - значимых ситуациях.

Профессиональное саморазвитие является лишь частью саморазвития личности, определяемое у взрослого человека его включенностью в работу и удовлетворенностью профессиональной деятельностью.

Самосовершенствование наиболее адекватная форма саморазвитие, означающая, что человек сам, самостоятельно желает быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает такими видами деятельности, которыми он не владел. Другими словами, самосовершенствование – это процесс сознательного самоуправления развитием своей личности, своими качествами и способностями.

Тренинг: «Профессиональный и личностный рост педагог»

Упражнение №1

ПРИВЕТСТВИЕ

Цель: создание настроения на предстоящую работу, снятие барьеров общения.

Задание: приветствие участников тренинга оформить в виде пожелания.

Инструкция: сегодняшнее занятие начнем с того, что выскажем друг другу пожелания на день. Они должны быть краткими, желательно в одно слово.

Адресовать пожелания участникам тренинга мы будем с помощью мяча.

Выберем форму игры: можно бросать мяч любому из участников и при этом говорить пожелание. Следим, чтобы мяч побывал у всех, а можно передавать мяч по кругу, и тогда ваше приветствие будет относиться к соседу.

Анализ упражнения:

1. Расскажите, что вы чувствовали, когда высказывали пожелание.
2. Какие состояния появлялись у вас, когда к вам обращались с пожеланиями на день?
3. Какие трудности возникли у вас во время выполнения задания?

Упражнение №2

ИГРА «МЕДВЕДЬ и ДРОВОСЕКИ»

Цель: снятие психоэмоционального напряжения участников.

Время: 10-15 минут.

Ведущий.

Приглашаем вас поиграть в игру.

Вы превратитесь в дровосеков. Дровосеки - это мужественные мужчины и женщины, которые топорами валят деревья в лесу, обрубая ветви и распиливают стволы на бревна. Покажите мне, пожалуйста, как двигаются дровосеки во время работы... Хорошо. Вы прилежные и храбрые дровосеки.

А теперь мне нужен один доброволец... Спасибо! Доброволец будет не дровосеком, а большим бурым Медведем.

Сейчас мне хотелось бы вам рассказать, что происходит между Медведем и дровосеками. Медведь выходит на сцену и громко рычит. Дровосеки пугаются до смерти и безжизненно замирают. Они закрывают глаза и пытаются спасти свою жизнь, сделав вид, что они совершенно неподвижны. А что же делает Медведь? Медведь подходит к каждому дровосеку и проверяет, живые они или нет. Для этого он делает все, что ему вздумается, не разрешается лишь щекотать дровосеков. Медведь может ворчать или реветь, может дотрагиваться своими «лапами» до безжизненных дровосеков, он может расталкивать их, поднимать их головы, руки или ноги, короче, он может использовать любой трюк, чтобы заставить дровосеков начать двигаться или смеяться.

Если кто-нибудь из дровосеков засмеется или начнет двигаться, то он сразу же превращается во второго медведя, и уже теперь два медведя пытаются разбудить дровосеков, которые, в свою очередь, делают все, чтобы не пикнуть и не пошевелиться.

Но со временем медведей станет трое, потом - четверо и т.д.

Вы поняли, как играть в эту игру? Теперь мы можем приступить. Дровосеки, за работу! А сейчас - выход Медведя: пожалуйста, мощный рев...

Анализ упражнения:

1. Расскажите, что вы чувствовали, когда выполняли упражнение.
2. Какие трудности возникли у вас во время выполнения задания?

Упражнение №3**ВСЕ МЫ РАЗНЫЕ**

Цель: формирование паралингвистических и оптокинестических навыков общения; совершенствование взаимопонимания партнеров по общению на невербальном уровне.

Группа разбивается на тройки. В каждой тройке распределяются обязанности. Один из участников играет роль «глухого и немого»: он ничего не слышит, не может говорить, но в его распоряжении зрение, жесты, пантомимика; второй участник играет роль «глухого и паралитика»: он может говорить и видеть; третий «слепой и немой»: он способен только слышать и показывать. Всей тройке предлагается задание, например, договориться о месте, времени и цели встречи. На упражнение отводится 15 минут.

Обсуждение: Краткий обмен впечатлениями, а также соображениями о том, какие качества развиваются в этой игре и для чего они нужны.

Упражнение №7**ВОЛШЕБНЫЙ КЛЮЧ ОТ ВОЛШЕБНОЙ ДВЕРИ**

Цель: происходит эмоционально-психологическое сближение участников.

Каждый участник по очереди выходит, берёт ключ и говорит, какую волшебную дверь он бы открыл и что за ней.

Упражнение №8**Игра-активатор «Друг к дружке»**

Цель: снятие психоэмоционального напряжения, регуляция психического и эмоционального состояния.

Ведущий: Сейчас вы будете играть в одну очень интересную игру, во время которой все нужно делать очень-очень быстро.

Выберите себе партнера и быстро пожмите ему руку.

А теперь я буду вам говорить, какими частями тела вам нужно будет очень быстро «поздороваться» друг с другом. А когда я скажу: «Друг к дружке!», вы должны будете поменять партнера.

Правая рука к правой руке!

Левая рука к левой руке!

Спина к спине!

Друг к дружке!

Бедро к бедру!

Ладонка к ладонке!

Пятка к пятке!

Друг к дружке!

Носок к носку!

Живот к животу!

Большой палец руки к большому пальцу руки!

Друг к дружке!

Бок к боку!

Колено к колену!

Мизинец к мизинцу!

Друг к дружке!

Затылок к затылку!

Локоть к локтю!

Кулак к кулаку!

Рефлексия чувств:

Особое внимание уделяется тому, насколько трудно и легко было преодолевать выполнять упражнения.

После окончания этого этюда участники могут поделиться друг с другом и со всей группой своими ощущениями.

Упражнение № 9

«Идеальный педагог»

Материал: бейджей – сердечки и цветочки, листочки и ручки, шкала самооценивания

Ход упражнения

1 этап

Ведущий. Многим из нас свойственно стремление к совершенству. Что же такое совершенство. Давайте назовем по кругу ассоциации со словом «совершенство».

По определению Ожегова, совершенство – это полнота всех достоинств, высшая степень какого – либо положительного качества (довести до совершенства, верх совершенства).

Давайте поищем положительные черты своего характера, которые замаскированы в нашем имени.

2 этап

Ход упражнения. Участники разбиваются на 2 группы – «родители» и педагоги по форме бейджей – сердечки и цветочки.

Ведущий. В течение 4 минут каждая группа формирует и записывает на листочке качества идеального, с их точки зрения, педагога. Затем каждая группа предлагает свой вариант с пояснениями. (Ведущий записывает на доске).

Потом все объединяются в одну группу и уже с общей позиции находятся 6 качеств совершенного педагога. (Ведущий записывает на доске).

Ведущий. Теперь мы с вами попробуем оценить себя по предложенным 6 критериям (участникам раздаются бланки со шкалами самооценки. (Самооценивание проводится анонимно). Уровень развития каждого выбранного качества можно условно изобразить цифрой. Нижняя точка – это нижняя ступень развития, а верхняя – наивысшее. (Участники выполняют задание). Посмотрите на ваши шкалы, если ваши отметки на шкале пересекаются или находятся около 10, мы вас поздравляем, вы близки к совершенству. Ну а если расстояние между точками большое или они находятся ниже пяти, замечательно, вам есть к чему стремиться.

Упражнение № 10

Арт-терапевтическое упражнение «Солнечная поляна»

Цель: снятие напряжения путем создания положительного эмоционального фона.

Материал: лист ватмана, на котором нарисована поляна, трава и солнце. Цветная и белая бумага, фломастеры, маркеры, акварельные краски, ножницы, клей. Магнитофон и аудиокассета с записью звуков природы.

Инструкция: Представьте, что мы находимся на чудесной солнечной поляне, где вот-вот раскроются бутоны разных прекрасных цветов. Это и ромашки, и васильки, и одуванчики, и ландыши. И каждый из вас сможет найти на этой поляне свой цветок. А теперь возьмите бумагу, карандаши или фломастеры и нарисуйте цветок, который появился в вашем воображении.

Вырежьте этот цветок, раскрасьте, напишите на нем пожелания своим друзьям и приклейте на нашу солнечную поляну.

Посмотрите, какая получилась прекрасная поляна с цветами! Если подойти к ней поближе, мы сможем прочитать пожелания и почувствовать аромат цветов. Они ободряюще улыбаются всем нам и желают удачной сдачи экзаменов.

Примечание: Создание участниками тренинга цветочной поляны сопровождается звуками природы или легкой приятной музыкой. (Например,

можно использовать мелодии композитора Е.Доги, «Симфонию любви» Ф.Гойи, классические произведения Моцарта, Бетховена и др.).

Анализ: Какие чувства у вас возникли после выполнения упражнения?

Поделитесь своим настроением.

Рефлексия.

По кругу продолжить фразу «Сегодня я...».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог выполненной в диссертации исследования работы, важно отметить следующее:

1. Проанализированы теоретические подходы к изучению личностного и профессионального самоопределения учителей, рассмотрены и определены структурные компоненты их взаимосвязи, такие как рефлексивный, интеллектуальный, эмоциональный и направленность (личностная и профессиональная).

2. Разработана схема психологического исследования и изучена структура взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения учителей.

3. Раскрыта сущность взаимосвязи личностного и профессионального учителей. С позиции интегративного подхода личностное и профессиональное самоопределение учителей.

4. Разработана коррекционная программа тренинга, как психологическое условие сопровождения и содействия личностному и профессиональному самоопределению учителей.

Из четырех компонентов взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения в наибольшей степени подвергается воздействию эмоциональный компонент, повышения уровня которого способствует целостности взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения учителей.

Установлена тесная взаимосвязь между компонентами структуры личностного и профессионального самоопределения; педагогической и предметной структуры направленностью с одной стороны, и «личностной направленностью», «личностной рефлексией», «интеллектом, связанным с профессиональным самоопределением, с другой стороны».

Выдвинутые гипотезы подтвердились: между личностным и профессиональным самоопределением существует взаимосвязь личностного

и профессионального самоопределения учителей, которая имеет определенную структуру.

Определена взаимосвязь личностного и профессионального самоопределения как интегральной характеристики личности учителя, и компонентов ее структуры, обуславливает возможность исследования взаимосвязи как системного объекта, что позволяет преодолеть кризис методологических возможностей изучения отдельных компонентов самоопределения учителей и объединяет общую систему понятий и многообразие уже известных и вновь полученных фактов. А так же возможность структурировать и систематизировать, уже имеющуюся в науке, систему знаний и понятийного аппарата для дальнейшего совершенствования и развития научной мысли в этом направлении.

Анализ познавательной ситуации в изучении структуры взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения учителей специальностей показал необходимость ряда экспериментальных исследований с целью более масштабного рассмотрения выделенной психологической реальности с различных сторон.

Экспериментальное изучение особенностей структуры взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения, с точки зрения результата ее проявления, подтвердило наши представления и ней как интегративной характеристики, способствующей оптимизации целостного и гармоничного развития личности учителей.

Полученные экспериментальные данные, обработанные методами математической статистики, позволили выделить основные факторы развития структуры взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения, представляющей собой сочетание таких личностных особенностей (свойств), как, рефлексивный, эмоциональный и интеллектуальный компонент, направленность (личностная и профессиональная).

Одним из возможных психологических условий развития структуры взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения учителей, является активизация компонента профессиональной направленности, при подкреплении положительной профессионально-значимой эмоциональной сферы, что приводит к динамическим изменениям в целостной структуре взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.:Наука,1980.
2. Аверин В. А. Психология личности. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Академический Проект, 2007. – 240 с.
4. Арон И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития: теория и практика исследования: монография. – Йошкар-Ола : ПГТУ, 2015. – 248 с.
5. Бозаджиев В.Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 98-99.
6. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности и формирование личности // Психология формирования и развития личности/ По. ред. Л.И.Анцыферовой. М,1981.
7. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе / науч. ред. Н. К. Сергеев. – 2-е изд., испр. и доп. – Волгоград: «Оптим», 2006. – 120 с
8. Воспитание общественной и профессиональной направленности личности. Иркутск, 1977 Ярошевского. М.; Воронеж МОДЭК, 1996. С. - 512
9. Величко Е. В. Психологическая готовность учащихся педагогических колледжей к профессиональной деятельности и ее диагностика // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 203-207.
10. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема: диссертация, докт.пед.наук. – М.,1993.
11. [Гоулман Д.](#) Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина паблишер. 2011. – 301 с.

12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
13. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993 – 293 с.
14. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности.: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13. 00. 01. – М., 1983. – 46 с.
15. Ермолаева М.В., Захарова А.Е., Калинина Л.И., Наумова С.И. Психологическая практика в системе образования. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 321 с.
16. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание. – М.: Национальное образование, 2012. – 312 с.
17. Жукова Е. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия ТПУ. – 2012. – Т. 320. – № 6. – С. 117-121.
18. Забродин Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения. – М.: Магистр, 1997. – 215 с.
19. Ильин В.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
20. История педагогики и образования: учебник для студ. вузов / Д.И. Латышина. – Москва: Гардарики, 2008. – 526 с.
21. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Ака-демия», 2004. – 304 с.
22. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» / В.Ю.Котляков // Вестник КемГУ . 2013. №2 (54). С.148-153.
23. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 464 с.

24. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 343 с.
25. Лежнина, Л.В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.07. – Москва, 2010. – 47 с.
26. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 2003. – 488 с.
27. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 459 с.
28. Милакова. В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономи-ческого типа: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В.В.Милакова. Астра-хань, 2007.
29. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.
30. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. №1. С.184-198.
31. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект : монография. – Москва : МПГУ, 2012. – 207 с.
32. Поздняков А. Н. История педагогики и образования за рубежом и в России: Учебное пособие. - Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 143 с.
33. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
34. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие / Н.С.Пряжников. М.:

- Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж:
Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400с.
35. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М.: УРАО, 2002. – 341 с.
36. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
37. Сергеев Г.А. Компетентность и компетенции в образовании. – Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2010. – 315 с.
38. Сорокина Ю.Е. Жизнеосмысление как предпосылка профессионально-го самоопределения // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. №2. С.355-362.
39. Субботина Л. Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 295-298.
40. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов. – М.: МГПУ, 2002. – 265 с.
41. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
42. Шиляева Л.Б. К вопросу изучения ценностных ориентаций как составляющей жизненной перспективы личности // Международный журнал экспериментального образования. 2014. №6-1. С.26-28.

**Методика «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией
и работой» (Н.В. Журин и Е.П. Ильин)**

Методика разработана Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным для выявления степени удовлетворенности учителей своей профессией и различными сторонами профессиональной деятельности.

Инструкция

Просим вас ознакомиться с данной анкетой (опросником) и ответить на содержащиеся в ней вопросы; выберите один из вариантов ответа («да», «не знаю», «нет»), который совпадает с вашим мнением, и поставьте под ним знак «+».

Текст опросника

Удовлетворены ли вы:	Да	Нет	Не знаю
1. Вашей профессией			
2. Достигаемыми результатами			
3. Взаимоотношениями с администрацией школы			
4. Взаимоотношениями с коллегами в школе			
5. Взаимоотношениями с учащимися			
6. Взаимоотношениями с родителями учащихся			
7. Отношением учащихся к вашему предмету			
8. Отношением к вашему предмету педагогического коллектива			

9. Отношением родителей учащихся к вашему предмету			
10. Своей профессиональной подготовкой в целом			
11. Своей методической подготовкой			
12. Своей теоретической подготовкой			
13. Своей организационной подготовкой			
14. Материальной базой школы			
15. Местом работы			
16. Учебной программой			
17. Зарботной платой			

Обработка результатов

За ответ «да» начисляется + 1 балл, за ответ «не знаю» – 0 баллов, за ответ «нет» начисляется – (-1) балл. Производится суммирование всех баллов с учетом их знака.

Выводы

Степень удовлетворенности работой (по всем 17 позициям) оценивается как высокая, если обследуемый набирает + 11 баллов и выше, средняя – если набирает от + 6 до + 10 баллов, низкая — от + 1 до + 5 баллов. Степень неудовлетворенности работой оценивается как низкая, если обследуемый набирает от – 1 до – 5 баллов, средняя, если набирает от – 6 до - 10 баллов и высокая – при – 11 баллах и выше.

Опросник эмоционального выгорания (В.В. Бойко)

Во время работы педагог находится далеко не в комфортных условиях. Здесь имеются в виду не только физиологические факторы, связанные с нездоровыми условиями труда: гиподинамия, повышенная нагрузка на слуховой и голосовой аппарат и т. д. Прежде всего, речь идет о психологических и организационных трудностях, связанных с преподаванием, а именно: необходимость постоянно «быть в форме», невозможность эмоциональной разрядки, неравномерность временной занятости, непостоянство возрастного состава учащихся и т. д. Все они могут привести к «эмоциональному выгоранию»

По мнению автора методики (В.В. Бойко), эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия.

Эмоциональное выгорание представляет собой стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать и дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Под термином «партнер» понимается субъект профессиональной деятельности. В педагогической деятельности это учащиеся.

Методика позволяет диагностировать ведущие симптомы «эмоционального выгорания» и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистенции», «истощения». Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными

для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтной ситуации, наметить индивидуальные меры

Методика состоит из 84 суждений, позволяющих диагностировать три симптома «эмоционального выгорания»: напряжение, резистенция и истощение. Каждая фаза стресса, диагностируется на основе четырех, характерных для нее симптомов.

Фаза стресса	№	СИМПТОМ
НАПРЯЖЕНИЕ	1	Переживание психотравмирующих обстоятельств
	2	Неудовлетворенность собой
	3	«Загнанность в клетку»
	4	Тревога и депрессия
РЕЗИСТЕНЦИЯ	1	Неадекватное эмоциональное реагирование
	2	Эмоционально-нравственная дезориентация
	3	Расширение сферы экономии эмоций
	4	Редукция профессиональных обязанностей
ИСТОЩЕНИЕ	1	Эмоциональный дефицит
	2	Эмоциональная отстраненность
	3	Личностная отстраненность (деперсонализация)
	4	Психосоматические и психовегетативные

		нарушения
--	--	-----------

Инструкция: если вы являетесь профессионалом в какой-либо сфере взаимодействия с людьми, вам будет интересно увидеть, насколько у вас сформировалась психологическая защита в форме эмоционального выгорания. Читайте суждения и отвечайте «да» или «нет». Учтите, что если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной деятельности – пациенты, клиенты, потребители, заказчики, учащиеся и другие люди, с которыми вы ежедневно работаете.

Текст опросника

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения - хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнера.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2-3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).

9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.

10. Моя работа притупляет эмоции.

11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.

12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.

13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.

14. Работа с людьми приносит мне все меньше удовлетворения.

15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.

16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.

17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.

18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.

19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.

20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.

21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.

22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.

23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.

24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.

25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил

и эмоций.

26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.

27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной

28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли я сделать все как надо, не сократят ли и т. д.

29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.

30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: «не делай людям добра, не получишь зла».

31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.

32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).

33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.

34. Я очень переживаю за свою работу

35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.

36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.

37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.

38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.

39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи на работе.

40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое

разочарование, повергают в уныние.

41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.

42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) на приятных и неприятных.

43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.

44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того) что касается дела.

45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.

46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.

47. На работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.

48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение психического и физического самочувствия.

49. На работе я испытываю постоянные физические и психические перегрузки.

50. Успехи в работе вдохновляют меня.

51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной.

52. Я потерял покой из-за работы.

53. На протяжении последнего года были жалобы (была жалоба) в мой адрес со стороны партнеров.

54. Мне удастся беречь нервы благодаря тому, что многое происходящее с партнерами я не принимаю близко к сердцу.

55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.

56. Я часто работаю через силу.

57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к

партнерам, чем теперь.

58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.

59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.

60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.

61. Контингент партнеров, с которыми я работаю, очень трудный.

62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю

63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив

64. Я в отчаянии оттого, что на работе у меня серьезные проблемы.

65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мною.

66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.

67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.

68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.

69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.

70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий меня от чужих страданий, и отрицательных эмоций.

71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.

72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.

73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.

74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я - достигаю в силу обстоятельств.

75. Моя карьера сложилась удачно.

76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.

77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.

78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.

79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.

80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.

81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.

82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.

83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала - обзлила, сделала нервным, притупила эмоции.

84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Обработка и интерпретация данных

1. Определите сумму баллов, отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания». Для этого выпишите название четырех шкал по каждому из симптомов. Обнаружив совпадение ответов с ключом, оцените тем количеством баллов, которое указано рядом с номером вопроса в графе «Б». Каждая шкала включает семь вопросов и максимальное количество баллов равно 30.

2. Подсчитайте сумму показателей симптомов для каждой из 3-х фаз формирования симптома «выгорания». Для этого сложите результаты по четырем шкалам каждой фазы в отдельности.

3. Найдите итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания», подсчитав сумму показателей всех 12 симптомов.

Ключ

НАПРЯЖЕНИЕ

Переживание психотравмирующих обстоятельств													
№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б
1+	2	13+	3	25+	2	37-	3	49+	10	61+	5	73-	5
Неудовлетворенность собой													
2-	3	14+	2	26+	2	38-	10	50-	5	62+	5	74+	3
«Загнанность в клетку»													
3+	10	15+	5	27+	2	39+	2	51+	5	63+	1	75-	5
Тревога и депрессия													
4+	2	16+	3	28+	5	40+	5	52+	10	64+	2	76+	3

РЕЗИСТЕНЦИЯ

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование													
№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б
5+	5	17-	3	29+	10	41+	2	53+	2	65+	3	77+	5
Эмоционально-нравственная дезориентация													
6+	10	18-	3	30+	3	42+	5	54+	2	66+	2	78-	5
Расширение сферы экономии эмоций													
7+	2	19+	10	31-	2	43+	5	55+	3	67+	3	79-	5
Редукция профессиональных обязанностей													
8+	5	20+	5	32+	2	44-	2	56+	3	68+	3	80+	10

ИСТОЩЕНИЕ

Эмоциональный дефицит													
№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б	№	Б
9+	3	21+	2	33+	5	45-	5	57+	3	69-	10	81+	2
Эмоциональная отстраненность													
10+	2	22+	3	34-	2	46+	3	58+	5	70+	5	82+	5
Личностная отстраненность (деперсонализация)													
11+	5	23+	3	35+	3	47+	5	59+	5	72+	2	83+	10
Психосоматические и психовегетативные нарушения													
12+	3	24+	2	36+	5	48+	3	60+	2	72+	10	84+	5

Предложенная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

9 баллов и меньше - не сложившийся симптом,

10-15 баллов - складывающийся симптом,

16 и более - сложившийся симптом.

Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или всем синдроме «эмоционального выгорания».

В каждой стадии стресса возможна оценка от 0 до 100 баллов. Однако, сопоставление полученных баллов по фазам не правомерно, так как не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно разные - реакция на внешние и

внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы

По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

- 36 и менее баллов фаза не сформировалась,
- 37-60 баллов - фаза в стадии формирования,
- 61 и более баллов - сформировавшаяся фаза.

Для получения результата по факторам необходимо сложить значения четырёх субшкал каждого фактора. Соответственно, количество баллов по каждому фактору может колебаться от 0 до 120. Фактор с наибольшим количеством баллов является ведущим в общей картине синдрома профессионального выгорания у респондента.

Для вычисления общего индекса необходимо сложить значения всех трёх факторов. Итоговый балл может меняться от 0 до 360. При этом, аналогично вычислению промежуточных показателей, возможны следующие результаты:

- 144 и менее баллов – низкий уровень эмоционального выгорания;
- 145-240 баллов – формирование эмоционального выгорания;
- 241 и более баллов - сформировавшийся уровень эмоционального выгорания