

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

СЕМЕНОВА МАРИЯ НИКОЛАЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ
В УСЛОВИЯХ РИСКОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое
образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Цвелюх И.П.

Дата защиты

Обучающийся
Семенова М.Н.

Оценка

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РИСКОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Риски современного образования.....	7
1.2. Закономерности личностно-профессионального развития педагога	13
1.3. Особенности личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования.....	17
Выводы по главе 1	22
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РИСКОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	24
2.1. Обоснование методов диагностики личностно-профессионального развития педагогов.....	24
2.2. Анализ результатов диагностики личностно-профессионального развития педагогов	31
2.3. Разработка рекомендаций по сопровождению личностно- профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования.....	47
Выводы по главе 2.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	60
ПРИЛОЖЕНИЕ	65

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы работы состоит в том, что одним из главных факторов, которые оказывают влияние на результативность современного образовательного процесса, является эффективная, слаженная и целенаправленная работа педагогов, реализующих свое профессиональное мастерство и профессиональные умения. Педагогическая деятельность направлена на передачу опыта и создание условий для личностного развития воспитанников, поэтому педагог как творец педагогического процесса является ключевой фигурой образовательной системы, которая всегда находится в процессе модернизации и реформирования в соответствии с требованиями конкретного исторического времени. Развитие системы образования требует развития ее субъектов.

Степень разработанности проблемы. Профессионально-личностное развитие педагога как объект научного исследования особенно интересует ученых в периоды реформирований/модернизаций системы образования и активных инновационных поисков в педагогической сфере.

Исследованию профессионального развития педагогов посвящены работы Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева и др., которые характеризуют профессиональное развитие и становление личности как открытую, нелинейную и неравновесную систему, которая объединяет в одно целое пространства возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и профессиональной деятельности. Движущей силой развития личности являются противоречия между потребностями и внешними обстоятельствами, между способностями, духовными возможностями и формами деятельности, между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения, между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями и навыками [16].

В процессе профессионального развития формируются профессиональная компетентность и способы решения профессиональных задач, обусловленных требованиями к качеству профессиональной деятельности педагога (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.).

В науке выявлены особенности этапов профессионального становления и психолого-педагогические технологии содействия профессионализации личности (А.К. Маркова, Л.Н. Горбунова, И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх).

Взаимосвязь человека с профессией изучается сквозь призму адаптации личности к деятельности, ее профессиональной пригодности, удовлетворенности процессом труда и повышения его результативности. (А.К. Маркова, А.А. Деркач).

Однако анализ литературы показал, что в исследованиях не получили достаточного отражения вопросы, связанные с проблемой выявления особенностей личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования, а также не в полной мере раскрыты методы диагностики особенностей личностно-профессионального развития педагогов.

Проблема исследования (исследовательский вопрос): каковы особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования.

Объект исследования: личностно-профессиональное развитие педагогов.

Предмет исследования: особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования.

Цель исследования: выявить особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования.

Гипотеза исследования: особенностями личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования выступают:

– формирование психологической готовности к изменяющимся условиям, выражающейся в инновационной направленности и специфических мотивах профессиональной деятельности;

– интенсификация процессов профессионального выгорания педагога.

Для доказательства выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие задачи:

1) выявить риски современного образования;

2) раскрыть закономерности личностно-профессионального развития педагога;

3) обосновать методы диагностики особенностей личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования;

4) определить особенности личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования.

Теоретико-методологической базой исследования являются психолого-педагогические теории, раскрывающие сущность концептуальных подходов к проблеме профессионального развития личности, ее профессиональной деятельности.

Теоретической основой исследования служат научные труды отечественных авторов, рассматривающих:

– направления профессионального развития педагогов (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, Э.Ф. Зеер, И.П. Цвелюх и др.);

– принципы, на которые опирается психология, способствующие изучению профессионального пути личности в изменяющейся социальной и трудовой реальности (С.Л. Рубинштейн и др.);

– профессиональную деятельность педагогов как систему (И.Г. Абрамова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.).

Методы исследования:

– теоретические: анализ источников, обобщение;

– эмпирические: методы психологической диагностики, количественные и качественные методы обработки результатов исследования.

Методики исследования: опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов Т.Н. Францевой, методика диагностики уровня «эмоционального выгорания» В.В. Бойко, карта педагогической оценки и самооценки способностей педагога к инновационной деятельности В.А. Слостенина и Л.С. Подымовой.

Эмпирическая база исследования. Основная опытно-экспериментальная работа проводилась в 2018/2019 учебном году на базе Частного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № XX г. Петрозаводска Республики Карелия. В исследовании приняли участие педагогические работники образовательного учреждения в количестве 20 человек.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования используются в учебном процессе администрацией и педагогами Частного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № XX г. Петрозаводска Республики Карелия. Теоретические положения и выводы исследования были представлены на Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», 2020 г. Результаты исследования отражены в публикации: Семенова М. Личностно-профессиональное развитие педагога в условиях рисков современного образования // Материалы Декадника науки ИППО «Научный портал-2020» памяти М.Н. Высоцкой и заочной конференции школьников, студентов, молодых ученых «Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании» (г. Красноярск, 30 апреля 2020 г.). Красноярск: 2020. С. 128–130.

Структура работы: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РИСКОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Риски современного образования

Образование – это одна из главных составляющих жизни человеческого общества. В широком смысле под образованием понимают процесс физического и духовного формирования личности, сознательно ориентированный на исторически обусловленные идеальные образы, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны [22, с. 28].

В настоящий момент современная образовательная ситуация находится в поиске путей для реализации идеи модернизации системы образования: всестороннее развитие личности, формирование механизмов саморазвития, превращение образования в действенный фактор изменения общества.

Одной из важных составляющих образовательного процесса является инновационная деятельность педагога. В эту деятельность вовлечены все подсистемы образования, т.к. это основное условие изменения образования и его дальнейшего развития.

Министерство образования и науки Российской Федерации дало следующее определение «инновационной деятельности»: «... целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога» [46].

Инновации в образовании характеризуются следующими тенденциями:

– активной психологизацией образовательного пространства;

- расширением самостоятельной исследовательской, учебной, проектной деятельности обучающихся;
- интерактивными методами обучения;
- созданием индивидуальных маршрутов учащихся и траекторий личностно-профессионального роста педагогов;
- равным взаимодействием педагогов и обучающихся в создании образовательного процесса;
- внедрением коммуникативно-информационных технологий и дистанционным форматом обучения.

Динамичность трансформаций и инноваций подразумевают определенный уровень личностно-профессиональной готовности педагогов к знаниям. Недостатки в данной области способствуют возникновению инновационных, инструментальных и кадровых рисков.

В исследованиях аналитиков (С.В. Данилов, В.Н. Вершинин, М.И. Лукьянова) отличительными чертами современного мира выступают: четко выраженный запрос на новые знания, оригинальность технологий, креативность решений [12, 26]. В конце XX века западные психологи отмечали, что знание должно непременно расцениваться как ключевой экономический ресурс и важный источник конкурентного преимущества в различных областях практики (P.F. Drucker) [55].

Проблема профессиональной компетентности педагога давно изучалась психологами, философами и педагогами. Некоторые зарубежные ученые (G. Goodman, C. Arbona, R.J. Tannenbaum, F.K. Oser, F. Achtenhagen и др.) считают, что понятие профессиональной компетентности может быть применено и к профессии педагога [56, 57, 58].

В настоящее время профессиональная компетентность педагога определяется как свойство и осведомленность педагога, которые позволяют продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, возникающие в процессе образовательной деятельности [24]; как интегральная характеристика педагогического труда учителя [30]; как совокупность

социальных, личностных, психических и физических изменений, возникающих у педагога в процессе овладения профессиональной деятельностью и длительного ее выполнения [37]; как педагогические знания, умения, профессиональная позиция и психологические качества [2].

Педагог как обучающийся взрослый, осмысленно подходит к предлагаемой информации, исходя из ее практической значимости, новизны и информационной составляющей, осуществляет психологическую примерку нового знания и опыта к уже устоявшимся схемам своего профессионального поведения. Поэтому принимается и осваивается педагогом не вся новая информация, а именно необходимая для повышения качества профессиональной жизни.

Сегодня стремление психологов направлено на осмысление развития внутренних процессов, выявление причин базовых изменений, разработку критериев фиксации проявлений различных педагогических концепций. В связи с этим современному обществу необходимо освоение не только традиционных, но и других мировоззренческих и методологических ориентиров, поднимающих проблему развития педагога [13].

Низкий уровень профессиональной компетентности педагога или вовсе её отсутствие может привести к серьезным проблемам социально-психологического характера – от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и, как крайний вариант, – агрессии.

Педагогу намного сложнее разобраться в личностных проблемах и справиться с ними, чем развиваться в какой-либо профессиональной отрасли. Менталитет педагога сформирован таким образом, что не позволяет ему думать о себе, как о некомпетентном сотруднике, имеющем право на ошибку, нуждающемся в психологической помощи не только со стороны психологов, но и собственной семьи, воспитанников, обучающихся. Высокие энергетические затраты профессии и забота о поддержании культивированного имиджа имеют высокую психологическую цену, педагог подвергается нервно-психическому напряжению, с которым не всегда

способен справиться, не овладев специальными методами и приёмами саморелаксации.

Инновационный процесс несет в себе множество неопределенностей, и в связи с этим в деятельности педагога возникают определенные риски. Необходимым условием успешной педагогической деятельности является умение учителя принимать инновационное решение, тем самым идти на педагогический риск.

Риск – «возможная опасность»; «смелое предприятие, замысел, осуществляемый не столько в силу уверенности, сколько в надежде на случайность» [4, с. 15].

Источник происхождения слова «риск» неизвестен. Есть предположения, что появление этого слова в греческом языке связано с несчастными случаями на море, с кораблекрушениями. Проникая в гуманитарную сферу, значение слова расширяется, здесь – это возможное основание человеческой «судьбы», «участи», «доли» [4]. Т.к. риск связан с деятельностью человека, его и значение смысл обусловлены её предметом. Изучение риска в педагогике отражено в работах И.Г. Абрамовой, где отмечается, что педагогический риск имеет свою специфику [1].

Педагогический риск – это акт принятия педагогического решения в ситуации неопределенности с наиболее вероятным прогнозом в получении ожидаемого результата [4, с. 5]. Надежность и обоснованность этого прогноза – степень педагогического риска.

В педагогической практике требуется время, для того чтобы результат воздействия можно было оценить положительно или отрицательно, и только потом определить степень рискоёмкости осуществившегося педагогического действия. Сроки проявления результатов педагогического влияния, как правило, различны [4].

Понятие «педагогический риск» было предложено И.Г. Абрамовой в связи с необходимостью формирования готовности учителя к обоснованному риску в инновационной деятельности [1]. Автор рассматривает

«педагогический риск» как необходимый момент при выборе средств, способов, действий в процессе постановки и решения педагогической задачи в условиях неопределенности.

Педагогический риск как способ деятельности включает в себя следующие компоненты:

- ответственность педагога в осуществлении педагогического замысла в отношении каждого обучающегося;
- решение вопроса неопределенности в ситуации выбора и принятие заключительного решения;
- поддержание взаимоотношений между участниками образовательного процесса;
- согласование действий, направленных на развитие обучающихся со всеми членами педагогического коллектива [4, с. 5].

По утверждению Н.Н. Сабининой, такое сложное явление как риск, присущ всем сферам человеческой деятельности и связан с различными условиями и факторами, которые отрицательно или положительно влияют на итоговое принятие решений [40].

В системе рисков педагог рассматривается как субъект инновационной деятельности, создающий особое социальное пространство, которое и определяет ход инновационного развития, его направление и результат. Инновационная деятельность приобретает смысл тогда, когда эффективность желаемого результата превышает возможный риск по ходу его достижения [40].

Анализ литературы и научных исследований позволил выявить, что для инновационной педагогической деятельности характерны следующие риски:

1) личностный:

- риск разногласия между личными интересами, возможностями педагога к осуществлению инновационной деятельности и требованиями системы образования;
- риск перераспределения полномочий и статуса педагогов в

коллективе;

– риск временной потери компетенции – успешный педагог сталкивается с потерей стабильных результатов, т.к. новые результаты временно не столь высокие;

2) физический: интенсификация процесса обучения, перенапряжение, вызывающие впоследствии заболевания или психологические проблемы педагога или детей;

3) методологический: основан на недостаточном уровне готовности педагога, профессиональной компетентности, общей инновационной культуры педагога;

4) технологический: возникает при непродуманном выборе и внедрении новых технологий, при отсутствии опыта инновационной деятельности;

5) экономический риск связан с отсутствием дополнительной оплаты, с низкой материально-технической базой;

6) риск сопротивления – низкий уровень мотивации и доверия к руководителю, консерватизм, нежелание изменений.

Последствия рисков могут затрагивать каждого из участников инновационного процесса и влиять на взаимоотношения. Любое нововведение педагога связано с риском, поэтому будет оно принято им или нет, зависит от готовности педагога к риску. Оптимальный уровень готовности к риску является результатом стратегии профессионального развития педагога, предполагающей его самосовершенствование и самоизменение. Повышение уровня таких компонентов самосознания, как самоэффективность, самопонимание, самоуважение, самоинтерес, – является психологическим условием оптимизации готовности к риску у педагогов [17].

Таким образом, поскольку инновации и риск – две взаимосвязанные категории, избежать полностью риска в инновационной деятельности невозможно, и в любом случае риски необходимы педагогу для

полноценного профессионального и личностного развития в современном мире.

1.2. Закономерности личностно-профессионального развития педагога

В настоящее время происходят кардинальные изменения в системе сложившихся экономических и общественных отношений – образование переживает процесс модернизации. Основным субъектом изменений в образовании является педагог [52]. В «Концепции модернизации российского образования» отмечено, что квалифицированные, подготовленные на современном уровне педагогические кадры играют ключевую роль в модернизации образования [20]. Таким образом, в настоящее время значительно возрастают требования к педагогу, его личностно-профессиональному развитию, актуализации потенциала как атрибутивному условию модернизации образования.

Личностно-профессиональное развитие определяется как качественное и количественное изменение психологических характеристик личности, связанных с выполнением ею различных действий в процессе профессиональной деятельности [3].

Анализ концепций личностно-профессионального развития Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, А.К. Марковой, Е.И. Рогова показывает, что личностное и профессиональное развитие педагога обеспечивается инициативой как новым авторским действием субъекта профессиональной деятельности, как способом осуществления саморазвития [23, 29, 31, 37].

Истинное развитие профессионализма не происходит вне личностного развития, однако отмечается то, что как особенности личности оказывают влияние на процесс и результаты профессиональной деятельности, так и саморазвитие личности совершается под влиянием специфичности профессиональной деятельности педагога [30].

Сравнивая личностное и профессиональное развитие учителя, Л.М. Митина указывает, что процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации определяет взаимосвязь профессионального и личностного развития, в основе которых лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что обеспечивает творческую самореализацию личности в профессии. Автор выделяет в профессиональном развитии как непрерывном процессе самопроектирования личности три стадии ее перестройки: самоопределение, самовыражение и самореализацию [30]. По мнению Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна, ведущим фактором личностного развития является творческая самодеятельность и самостоятельность личности, а основной мотив самодеятельности С.Л. Рубинштейн видит в самосовершенствовании, самореализации, самоактуализации личности [39].

Процессы профессионального и личностного развития педагога подчиняются социально-психологическим закономерностям, а также закономерностям личностно-профессионального развития. Социально-психологические закономерности зависят от внешних условий и социальных отношений, проявляясь в социализации субъекта педагогической деятельности [6].

Под социализацией имеются в виду процесс и результат усвоения индивидом социального опыта и его последующего активного воспроизводства. По выражению А.А. Реана, социализация – это «процесс с неопределённым концом»: хотя он имеет определённую цель, продолжается непрерывно на протяжении всего развития человека, он не только никогда не завершается, но и никогда не бывает полным [36, с. 243].

Социализацию принято рассматривать в трех основных сферах – общение, самосознание и деятельность. Сфера общения охватывает обмен информацией, выработку стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Сфера самосознания как устойчивая

осознанная система представлений индивида о самом себе позволяет выстраивать взаимодействие с окружающими и в соответствии с этим формирует отношение к самому себе. Повышение уровня самосознания, по мнению Л.М. Митиной, является важным, фундаментальным условием профессионально-личностного развития педагога [31, с. 113]. Деятельность – третья сфера социализации личности – это специфический вид активности, направленный на познание самого себя, условий своего существования и творческое преобразование окружающего мира [39].

Все сферы социализации личности тесно связаны между собой и дополняют друг друга: общение выявляет механизм взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга; самосознание определяет реальное строение «Я-образа», на основе которого человек взаимодействует с окружающими и адекватно относится к самому себе; благодаря деятельности индивид выходит за пределы своей ограниченности, производит предметы, материальные и духовные ценности. Таким образом, социально-психологические закономерности личностно-профессионального развития обусловлены влиянием внешних социальных условий и проявляются в социализации личности педагога-профессионала. По выражению А.М. Столяренко, «отставание в социально-психологическом развитии – это сужение поля понимания жизни, эгоцентричность сознания» [47, с. 166].

По мнению А.В. Батаршева, структура системы профессионально-личностного развития педагога состоит из следующих подструктур:

- профессионально-личностное становление педагога (формирование педагогических знаний, умений и навыков, профессионально важных и социально значимых качеств личности);

- профессиональное и личностное развитие педагога (внутренний локус контроля, продуктивная самореализация, развитое самосознание, педагогическое мастерство и профессиональная зрелость);

– усвоение социального опыта, то есть социализация (высокий уровень ответственности как показатель социальной зрелости; мотивация к творческому самосовершенствованию, внедрению инноваций и др.) [5].

Автор подчеркивает, что деление системы профессионально-личностного развития педагога на выделенные подструктуры весьма условно. Они взаимодействуют и дополняют друг друга, но каждая делает это с различной степенью интенсивности в зависимости от многих факторов: социально-экономические условия; гетерохронность развития индивидов (несовпадение во времени развития профессионально важных качеств); подъёмы и спады активности в профессиональной деятельности; возможная профессиональная деформация, эмоциональное «выгорание» и др. [6].

Таким образом, закономерности профессионального и личностного развития педагога актуализируются в мотивации к творческому самосовершенствованию, формировании высокого уровня ответственности, в успешном личностном росте. Социально-психологические закономерности развития педагога зависят от внешних условий и социальных отношений, проявляясь в социализации субъекта педагогической деятельности в процессе профессионализации, адаптации и погружения в профессиональную среду [6].

1.3. Особенности личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования

В условиях рисков современного образования главными проблемами, которые влияют на личностно-профессиональное развитие педагога, исследователи выделяют следующие:

- несоответствие подготовки и квалификации педагогов условиям современного рынка труда;
- неэффективная перестройка личности на необходимость самообразования, а также адаптация к «новинкам» в предметной области;
- низкая мотивация саморазвития и необходимость повышения эффективности профессионализма педагога;
- недостаточный общекультурный уровень [51].

Для решения этих проблем необходим комплексный подход. Использование специально разработанных методов профессионального развития, позволяющих повысить уровень педагогической компетентности педагога, может стать одним из вариантов решения. К стандартным методам можно отнести курсы переподготовки и повышения квалификации (очно или дистанционно), мастер-классы, научные конференции, школы передового опыта, проблемные семинары, стажировки, творческие объединения, педагогические чтения и прочее [52].

Стратегия современного профессионального образования предполагает подготовку педагога, готового самостоятельно находить пути решения профессиональных задач, от эффективности решения которых может зависеть будущее всего общества [25].

Профессиональное саморазвитие педагога – это движущая сила личностного прогресса в становлении себя как профессионала. Профессионализм педагога выражается в умении успешно решать разнообразные педагогические задачи, в умении организовать педагогический процесс, именно поэтому для личностно-профессионального

развития педагогу необходимо постоянное самовоспитание и самообразование. Педагог способен воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим воспитанием и образованием. Необходимо следить за научными достижениями в своей области и внедрять их в практику. К.Д. Ушинский утверждал, что «...учитель живет до тех пор, пока он учится» [49, с. 115]. В реальной практической деятельности при многочисленных обязанностях, отнимающих много времени, педагог часто не выходит за границы непосредственных дел. Соответственно, оценка его деятельности и оценка самого себя носит фрагментарный ситуативный характер [43, с. 173].

Профессиональное самовоспитание педагога невозможно, если он сам не видит дефицитов в общепедагогических знаниях, в знаниях по педагогическим наукам и методике [18]. Прежде, чем приступить к самовоспитанию, необходимо проанализировать свою работу за определенный период, получить объективную оценку и рекомендации наставников по улучшению своей деятельности.

Рассмотрим основные аспекты психологии профессиональной деятельности, которые помогут педагогу в условиях рисков современного образования.

Развитие личности начинается с самоанализа и критического восприятия своих качеств. Анализ собственных успехов и неудач побуждает к личностному росту и самосовершенствованию профессиональных навыков. Профессиональное саморазвитие педагога эффективно, если педагог формулирует лично значимые цели, как долгосрочные, так и краткосрочные. Дальнейшая перспектива личности зависит от широты стремлений, а реализация задуманного требует времени. Краткосрочными задачами педагога могут быть: планирование учебной деятельности, развитие усидчивости, организаторских способностей и др. Глубокое самопознание даёт возможность педагогу составить собственный психологический портрет, проанализировать достоинства и недостатки, осознать перспективы и создать мотивацию к развитию. Чем больше педагог знает о индивидуальных

особенностях своей нервной системы и чертах характера, тем легче ему работать над собой [43].

После самоанализа педагогу легче определиться с целями и превращать свои желания в намерения, приступать к действиям по изменению личности. Чтобы прийти к поставленной цели, необходимо наметить программу самовоспитания в рамках педагогической деятельности как материализацию собственного прогноза о возможном личностном росте [43]. При осуществлении программы саморазвития педагог осознанно занимается самовнушением, аутотренингом и другими психологическими приемами. Он создает притягательные цели, визуализирует в своем воображении перспективы роста и будущих достижений.

Профессиональное самовоспитание, как и любой другой процесс, имеет в своей основе сложившуюся систему факторов. Обычно источником самовоспитания является потребность в совершенствовании.

Существуют также внешние факторы, к которым относятся:

- педагогический коллектив,
- стиль руководства,
- фактор свободного времени [45].

Исследователи в процессе самовоспитания выделяют три взаимодействующих этапа:

- 1) самосознание;
- 2) самопрограммирование;
- 3) самовоздействие [45].

Для повышения уровня профессионального самосознания педагог должен иметь направленность на профессию, знать особенности развития психических процессов, а также уметь слушать собеседника, выступать перед аудиторией. Важный способ познания себя – сравнение с другими.

Самопрограммирование – это своего рода материализация собственного прогноза, усовершенствование своей личности. Можно составить план работы над собой, обозначить максимум и минимум работы.

Примером самовоздействия может быть: самоприказ, самопринуждение, самоуговаривание, самоубеждение, самовнушение, самоощущение [42].

Сделаем вывод, что в современном мире в условиях рисков современного образования потребностью и необходимостью для педагогов является постоянное стремление к совершенствованию. Важным компонентом профессионального самосовершенствования и самовоспитания является самообразование, под которым понимают целенаправленную познавательную деятельность педагога по овладению общечеловеческим опытом, методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для педагогического процесса [18].

Для соответствия квалификации педагогов условиям современного рынка труда необходимо совершенствовать структуру деятельности педагога, его педагогическое мастерство. Среди многих элементов структуры деятельности любого педагога выделяют четыре основные области:

- конструктивную (проектировочную),
- организаторскую,
- коммуникативную,
- научно-исследовательскую [32].

Понимание структуры, специфики и содержания каждой области позволяет определить критерии оценки педагогического мастерства педагога, наметить пути его совершенствования. Степень и оттенки педагогического мастерства каждого преподавателя объясняются сочетанием различных уровней мастерства в основных областях педагогического труда.

Все виды деятельности педагога взаимосвязаны и реализуются в процессе решения разнообразных учебных и воспитательных задач, что невозможно без растущего уровня педагогического мастерства.

Сделаем вывод, что анализ профессиональной компетентности педагога, поиск областей знаний, в которых существуют проблемы для отдельного педагога, последующее решение этих проблемных вопросов с помощью повышения квалификации – являются главными звеньями

повышения профессионализма педагогических кадров. С помощью комплексного решения этих вопросов можно найти каждому заинтересованному в самосовершенствовании педагогу путь развития и реализовать в профессии, а также повысить мотивацию к самообразованию и самообучению.

Таким образом, особенностями личностно-профессионального развития педагога на всех его этапах в условиях рисков современного образования выступают:

- формирование психологической готовности к изменяющимся условиям, выражающейся в инновационной направленности и специфических мотивах профессиональной деятельности;

- интенсификация процессов профессионального выгорания педагога.

- Для эмпирического подтверждения гипотезы – выявления особенностей личностно-профессионального развития педагога – будем использовать комплекс диагностических методик, включающий:

- диагностику мотивов профессиональной деятельности – опросник мотивации Т.Н. Францевой;

- диагностику профессионального выгорания – «Диагностику уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко;

- диагностику готовности к инновационной деятельности – «Карту педагогической оценки и самооценки способностей педагога к инновационной деятельности» В.А. Слостенина и Л.С. Подымовой.

Выводы по главе 1

В настоящее время образование переживает процесс модернизации – кардинальных изменений в системе сложившихся экономических и общественных отношений. Одним из главных факторов, которые оказывают влияние на результативность современного образовательного процесса, является эффективная, слаженная и целенаправленная работа педагогов, реализующих свое профессиональное мастерство и профессиональные умения. Педагогическая деятельность направлена на передачу опыта и создание условий для развития воспитанников, поэтому педагог как творец педагогического процесса является ключевой фигурой образовательной системы.

В современном мире потребностью и необходимостью для педагогов является постоянное стремление к совершенствованию. Важным компонентом профессионального самосовершенствования и самовоспитания является самообразование, под которым понимают целенаправленную познавательную деятельность педагога по овладению общечеловеческим опытом, методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для педагогического процесса.

Анализ проблемы личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования позволил вычленить совокупность теоретических основ (положения философии, психологии личности и деятельности), определяющих концепцию исследования.

Обобщая теоретический анализ проблемы личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования, мы пришли к следующим выводам.

1. Инновационная деятельность педагога является важной составляющей образовательного процесса. В эту деятельность вовлечены все подсистемы образования, т.к. это основное условие изменения образования и его дальнейшего развития. Инновационный процесс несет в себе множество

неопределенностей, и в связи с этим в деятельности педагога возникают определенные риски. Необходимым условием успешной педагогической деятельности является умение учителя принимать инновационное решение, тем самым идти на педагогический риск.

Так как инновации и риск – две взаимосвязанные категории, избежать полностью риска в инновационной деятельности невозможно, и в любом случае риски необходимы педагогу для полноценного профессионального и личностного развития в современном мире.

2. Процессы профессионально-личностного становления и развития педагога осуществляются по социально-психологическим закономерностям, а также закономерностям его профессионального и личностного развития. Социально-психологические закономерности личностно-профессионального развития обусловлены влиянием внешних социальных условий и проявляются в социализации личности педагога-профессионала, которую принято рассматривать в трех основных сферах – общение, самосознание и деятельность. Закономерности профессионального и личностного развития актуализируются в мотивации к творческому самосовершенствованию, формировании высокого уровня ответственности, в продуктивном личностном росте, они проявляются в процессе профессионализации и погружения в профессиональную среду.

По результатам анализа теоретических источников сформулирована гипотеза: особенностями личностно-профессионального развития педагога на всех его этапах в условиях рисков современного образования выступают:

- формирование психологической готовности к изменяющимся условиям, выражающейся в инновационной направленности и специфических мотивах профессиональной деятельности;
- интенсификация процессов профессионального выгорания педагога.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РИСКОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Обоснование методов диагностики личностно-профессионального развития педагогов

Путь к эффективной профессиональной деятельности человека лежит через понимание его мотивации и знание того, что им движет, что побуждает его к деятельности. Разработать эффективную систему форм и методов управления возможно, только зная, какие мотивы лежат в основе действий человека.

Побудительными причинами деятельности человека являются мотивы как совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих направленность деятельности. Именно мотив, побуждая к деятельности, определяет ее направленность, т.е. определяет ее цели и задачи.

Выбор инструментария, диагностирующего мотивы профессиональной деятельности, обусловлен тем, что авторская методика Т.Н. Францевой специально разработана для выявления факторов мотивации, которые высоко оцениваются работниками, а также тех факторов, которым они придают небольшое значение как потенциальным источникам удовлетворения выполняемой работой. Данная методика имеет ряд преимуществ: небольшая продолжительность и малый объем работы при тестировании, облегченный процесс обработки данных по сравнению с другими методиками.

Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов Т.Н. Францевой позволяет проводить как комплексную диагностику ведущих мотивов профессиональной деятельности, так и определять их источники (Приложение А). Опросник состоит из ситуаций, основанных на психологических конструктах изучаемых феноменов,

полученных в результате семантического анализа, и позволяет определить отношение испытуемых к названным ситуациям в зависимости от степени согласия с ними.

Данный опросник дает возможность описывать сложную структуру мотивов профессиональной деятельности работников, выявлять факторы, которые изменяют мотивы работников в профессиональной деятельности, определять динамику изменения мотивов профессиональной деятельности, возникающих при их включении в работу [50].

Проблема эмоционального выгорания становится актуальной в связи с проводимыми в нашей стране реформами в образовании и науке. Одной из целей реформ является повышение производительности труда педагогов и, соответственно, их зарплат. На практике это повышение происходит за счет сокращения численности сотрудников и, соответственно, увеличения нагрузки у оставшихся работников. Всё это приводит к дополнительному перенапряжению в труде и провоцирует синдром эмоционального выгорания. Чаще всего это происходит в условиях, когда система медико-гигиенических норм труда педагогов отсутствует, а отдельные имеющиеся нормы откровенно не соблюдаются [35].

Синдром эмоционального выгорания связан с деструкцией всех психических сфер и выражается физическим истощением, нередко выражающимся в нарушениях психосоматического характера различной степени тяжести. Его проявления различны: от усталости, вызванной собственной работой, до ощущения пустоты, бессмысленности жизни, отчаяния, депрессии и разочарования в своем профессиональном выборе [11].

Таким образом, актуально проведение диагностических исследований педагогов, направленных на изучение предпосылок развития синдрома эмоционального выгорания, среди которых немаловажная роль отводится смысло-жизненным ориентациям [27].

Методика диагностики уровня «эмоционального выгорания» В.В. Бойко (Приложение Б) является одной из наиболее комплексных и дает

возможность системно проанализировать степень выраженности симптомов синдрома «выгорания», учитывая компоненты, к которым они относятся [8, с. 151–156].

Выявленные по данным методикам качественные и количественные показатели могут дать содержательную характеристику относительно проявлений синдрома у личности, а также определить индивидуальные и групповые меры профилактики и психокоррекции.

Также нами были использованы методы диагностики готовности к инновационной деятельности. Готовность к инновационной деятельности является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию педагога. По структуре это сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества, свойства, знания, навыки личности. Как один из важных компонентов профессиональной готовности, она является предпосылкой эффективной деятельности педагога, максимальной реализации его возможностей, раскрытия творческого потенциала [34].

Ученые В.А. Сластенин и Л.С. Подымова дали свое определение понятия готовности педагога к инновационной деятельности – это «открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного мнения. Умение координировать свою точку зрения с другими» [44].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что это целостное новообразование личности педагога включает в себя способность к творчеству и рефлексии, мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности, стимулирующее инновационную деятельность, независимо от опыта или мастерства. Данная готовность представляет собой определенную профессионально-педагогическую позицию, которая стимулирует к инновационной деятельности и плодотворно на нее влияет. Зачастую самой распространенной проблемой педагогов, работающих с инновациями, является невысокая инновационная компетентность.

Диагностика профессиональной готовности осуществляется с помощью различных методик, одной из которых является «Карта педагогической оценки и самооценки способностей педагога к инновационной деятельности» В.А. Слостенина и Л.С. Подымовой (Приложение В). Данная методика показывает уровень готовности педагогов к инновационной деятельности, рассматривает такие показатели, как наличие познавательного интереса к инновационным педагогическим технологиям; осознанная потребность в разработке и реализации инноваций; сформированность целей собственной инновационной деятельности; наличие высокого уровня восприимчивости к нововведениям; желание участвовать в создании, реализации и распространении педагогических инноваций.

После подсчета количества баллов составляется ось координат, показывающая развитие у педагога способности к инновационной деятельности. Анализ полученных данных показывает степень сформированности у педагога каждого компонента в отдельности.

Реализация целей и задач диагностики инновационной деятельности позволяет планировать не только алгоритм осуществления деятельности педагога, но и прогнозировать определенные последствия в широком контексте с учетом специфики и трудностей внедрения новшества, что дает возможность заранее подготовиться к появлению различных побочных явлений, конфликтов и противоречий в процессе внедрения.

В организации диагностического исследования мы использовали указанные выше методы диагностики мотивов профессиональной деятельности, профессионального выгорания педагогов и их готовности к инновационной деятельности.

Исследование проводилось в 2018/2019 учебном году на базе Частного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Петрозаводска Республики Карелия.

Изучение нормативно-правовой базы образовательного учреждения, внутренних локальных актов показало, что основной целью деятельности

школы является осуществление образовательной деятельности по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования. Также школа вправе осуществлять образовательную деятельность по следующим образовательным программам, реализация которых не является основной целью ее деятельности: образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения.

Таким образом, можно говорить о том, что видами деятельности образовательного учреждения является: реализация основной общеобразовательной программы дошкольного, начального общего, основного и среднего общего образования, а также реализация дополнительных общеобразовательных программ – дополнительных общеразвивающих программ, дополнительных предпрофессиональных программ, присмотр и уход за детьми.

Значительный упор в деятельности частного образовательного учреждения направлен на организацию секций (естественнонаучных, гуманитарных, искусства), центров досуга, клубов для детей и взрослых, а также секций спортивной и физкультурной направленности для детей и взрослых, организацию работы курсов переподготовки и повышения квалификации, организацию досуга учащихся в каникулярное время, организацию работы групп выходного дня для детей и взрослых (семейного консультирования семей, проживающих в близлежащих районах, а также семей работников образовательного учреждения), а также организация работы семейно-педагогических клубов.

В исследовании приняли участие педагогические работники образовательного учреждения в общем количестве 20 человек. Проанализируем особенности членов педагогического коллектива школы, участвующих в выборке диагностического исследования.

На основании открытых данных и Положения о защите персональных данных сотрудников школы, можно говорить о том, что педагогические

кадры представляют собой слаженный коллектив, в состав которого входят работники, награжденные Почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации, Почетный работник общего образования РФ, участник городского конкурса «Учитель года 2018» в г. Петрозаводск. Все педагогические работники имеют высшее педагогическое образование, работают на штатной основе, молодые специалисты (со стажем работы от 0 до 5 лет) отсутствуют. За последние 3 года курсовую подготовку прошли в различных формах все педагоги образовательного учреждения, что, в конечном итоге, повлияло на качество образовательного процесса школы.

Изучение правил внутреннего трудового распорядка, а также должностных инструкций показало, что педагогические работники школы обязаны:

- создавать творческие условия для получения глубоких и прочных знаний, умений и навыков учащихся, обеспечивать сотрудничество с учащимися в процессе обучения и во внеурочной работе;

- изучать индивидуальные особенности учащихся, использовать в работе современные достижения психолого-педагогической науки и методики;

- обеспечивать гласность оценки, своевременность и аргументацию ее выставления;

- повышать (или подтверждать) свою квалификацию; воспитывать учащихся на основе общечеловеческих ценностей;

- поддерживать постоянную связь с родителями (законными представителями) учащихся, оказывать им практическую и консультативную помощь в воспитании ребенка, привлекать родителей к активному участию в организации образовательного процесса (извлечение из Правил внутреннего трудового распорядка школы от 01.09.2013) [33].

Охарактеризуем этапы диагностического изучения особенностей личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования:

1) подготовительный этап: на данном этапе выбрана база исследования, произошло знакомство с выборкой респондентов, осуществлен подбор психолого-педагогической литературы по теме исследования, осуществлена подготовка бланков диагностического инструментария;

2) организационный этап: формулирование гипотезы, разработка и подготовка материально-технических условий диагностического обследования педагогического состава школы;

3) диагностический этап: диагностика представителей выборки педагогических работников школы в общем количестве 20 человек;

4) аналитико-прогностический этап: в соответствии с целями и задачами исследования на данном этапе изучения особенностей личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования, произведен анализ и обобщение полученных результатов, разработка таблиц и графических представлений (диаграммы, гистограммы), осуществлено оформление текста работы в соответствии с полученными данными;

5) заключительный этап: формулировка выводов по полученным результатам, подтверждение или опровержение гипотезы.

Исследование проводилось в групповой и индивидуальной форме. Испытуемым были предложены и зачитаны задания диагностического инструментария, предоставлены бланки для ответов и детальные инструкции. Исследование осуществлялось в очной форме при раздаче, заполнении и сборе заполненных бланков. В соответствии с целью исследования реализована батарея диагностических методик, направленных на выявление особенностей личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования, ранее представленная нами.

Перейдем к представлению анализов диагностики личностно-профессионального развития педагогов в соответствии с целью и на основании выше представленных этапов диагностического изучения.

2.2. Анализ результатов диагностики лично-профессионального развития педагогов

В соответствии с гипотезой исследовательской работы, нами разработана и проведена диагностическая процедура, направленная на изучение лично-профессионального развития педагогов школы. Диагностическая процедура включает в себя подготовительный, организационный, диагностический, аналитико-прогностический и заключительный этапы исследовательской деятельности.

Всего было обследовано 20 педагогов. Стаж работы педагогов – от 7 до 30 лет. Образование высшее педагогическое. Изучаемая группа соответствовала требованиям экспериментального обследования: однородна по возрасту (диапазон возраста 30–50 лет); полу – все женщины; социальному статусу – все респонденты работают педагогами в школе.

Перейдем к анализу и интерпретации данных, полученных на диагностическом этапе изучения особенностей лично-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования.

Данные, полученные благодаря методике «Опросник диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов» (Т.Н. Францевой), мы представили в виде таблицы 1, а также в приложении к исследовательской работе.

Таблица 1

Сводные данные по результатам диагностики мотивов профессиональной деятельности педагогов, в %

Мотивы профессиональной деятельности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотив жизнеобеспечения	20	80	0
Мотив взаимодействия	0	95	5
Познавательный мотив	0	20	80
Мотив активности	0	45	55
Мотив признания	0	60	40
Мотив самореализации	0	85	15

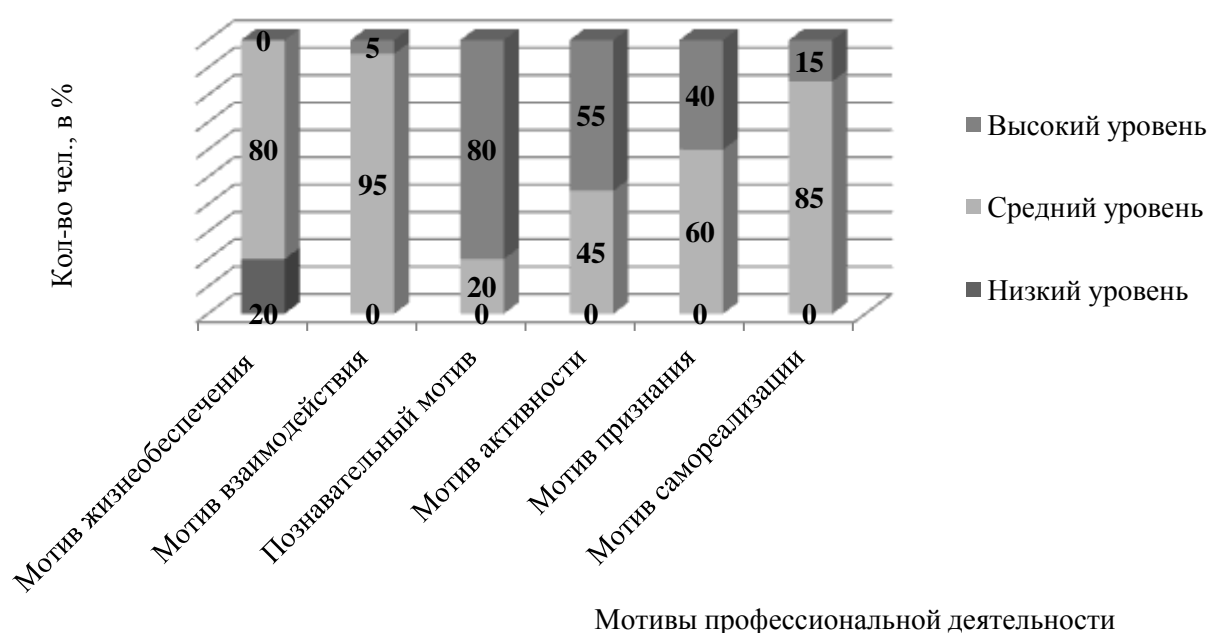


Рисунок 1. Распределение педагогов по уровням мотивов профессиональной деятельности

Анализ информации, представленной в таблице 1 и на рисунке 1, позволяет сделать вывод о том, что мотив жизнеобеспечения, представляющий собой внешний мотив поведения, мотивирующий потребности в высоком заработке и материальном вознаграждении, желании иметь работу, приносящую выгоду и льготы – на высоком уровне сформирован у 0%, на среднем уровне у большинства, 90% и на низком уровне у 10%.

Рассматривая мотив взаимодействия, можно говорить о том, что данный внешний мотив у педагогов на низком уровне не выявлен (0%), на среднем – у 95%, на высоком уровне мотив сформирован у 5% педагогических работников. Таким образом, мы можем утверждать, что для большинства педагогов образовательного учреждения характерно поведение, направленное на установление определенного характера отношений. Следовательно, педагоги стремятся к взаимопониманию, взаимопомощи и возникновению обоюдного психологического контакта.

Познавательный мотив, относящийся к внутренним мотивам – не выявлен на низком и высоком уровнях, а представлен лишь средним уровнем – 100%, следовательно, для педагогов характерно стремление к получению новой информации, и педагоги допускают, что для выполнения работы требуются более высокие технические и профессиональные навыки, а также мобилизация интеллектуальных способностей.

Мотив активности – внутренний мотив готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, к самостоятельности, базирующейся на потребностях и интересах личности, характеризуемой стремлением и желанием действовать – на низком уровне не выявлен (0%), на среднем уровне представлен у 45% педагогов, на высоком уровне сформирован у большинства педагогических работников – 55%. Полученные данные свидетельствуют об активности педагогических работников и включенности их в научно-исследовательскую деятельность, воспитательную работу, о стремлении транслировать опыт, выстроенный на потребностях и интересах личности.

Анализируя данные таблицы 1, отраженные на рисунке 1, можно утверждать, что мотив признания (внешний мотив), на низком уровне сформирован у 0% педагогов, на среднем уровне выявлен у 60% педагогов, и у 40% педагогических работников образовательного учреждения сформирован на высоком уровне. Итоги анализа полученных данных позволяют сделать вывод, что у педагогов преобладает потребность в

постоянном получении похвалы окружающих, в высокой оценке собственных достоинств, в уважении окружающих людей.

Мотив самореализации или мотив самосовершенствования, являющийся внутренним мотивом и представляющий собой потребность расти и развиваться как личность, стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность, творческий подход к решению стоящих задач – на низком уровне сформирован у 0% педагогов, на среднем уровне выявлен у большинства (85%), и на высоком уровне – у 15% педагогических работников школы (рисунок 2).

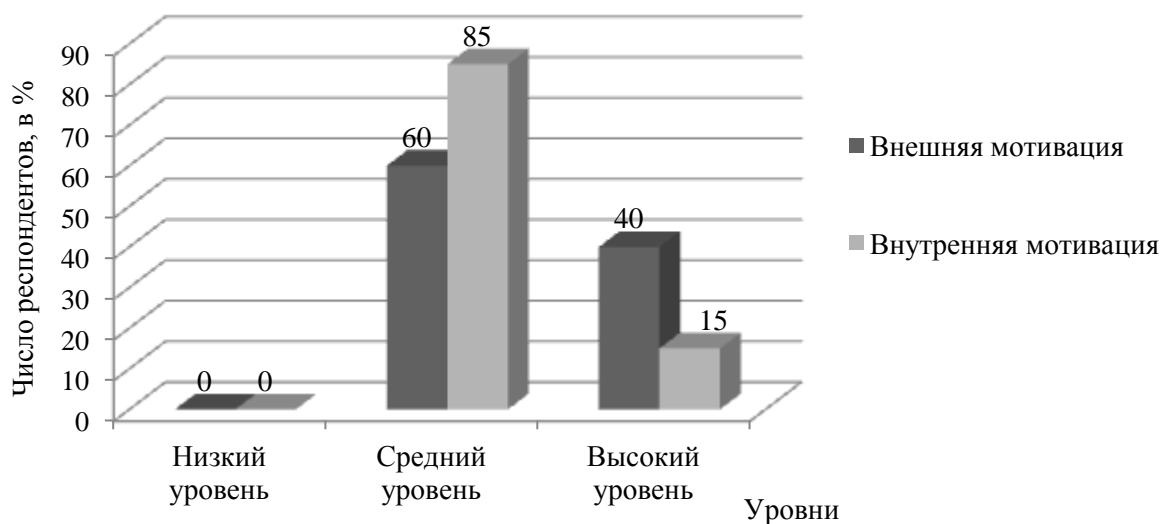


Рисунок 2. Соотношение показателей внешней и внутренней мотивации профессиональной деятельности педагогов (по количеству мотивов)

Таким образом, на основании представленных в приложении и таблице сводных данных диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов, мы можем увидеть соотношение показателей внешних и внутренних мотивов профессиональной деятельности педагогов.

В соответствии с данными, представленными на рисунке 2, мы можем утверждать, что для выборки педагогических работников школы на среднем уровне сформированы все показатели внешней мотивации (мотив жизнеобеспечения, мотив взаимодействия, мотив признания) а также такие

показатели внутренней мотивации, как познавательный мотив и мотив самореализации. На высоком уровне сформирован мотив активности – внутренний мотив.

Резюмируя представленную выше информацию, можно заключить, что побудительными причинами профессиональной деятельности педагогов являются совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих направленность профессиональной деятельности. Именно мотив, побуждая к деятельности, определяет ее направленность, определяет ее цели и задачи. В целом, мы можем говорить о том, что внутренние мотивы профессиональной деятельности: психологические свойства субъекта, непосредственный внутренний интерес личности к предстоящим действиям, – незначительно, но преобладают над внешними мотивами.

Анализ и интерпретация данных, полученных на диагностическом этапе исследовательской деятельности по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко), представлены далее в таблице 2.

Произведен анализ симптомов эмоционального выгорания по каждой фазе развития стресса. Анализируя показания шкалы «напряжение», можно говорить о том, что для выборки испытуемых педагогов симптом переживания психотравмирующих обстоятельств характерен как доминирующий (75%), либо – как сложившийся (25%). Это свидетельствует, что педагоги проявляют осознанность психотравмирующих факторов деятельности, которые трудно устранить, у них накапливается отчаяние и негодование по отношению к профессиональной деятельности.

Изучение неудовлетворенности собой показало, что складывающийся симптом выявлен у 20% педагогических работников, сложившийся синдром неудовлетворенности собой характерен для 25% опрошенных, а доминирующий симптом выявлен у большинства – 55% педагогов. Рассматривая данное состояние, мы можем говорить о том, что для диагностируемой выборки характерно чувство недовольства собой,

профессией, конкретными обстоятельствами в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства. Следовательно, прослеживается действия механизма «эмоционального переноса», когда энергия эмоций направляется не столько вовне, сколько на себя.

Таблица 2

Сводные данные диагностики симптомов по методике
«Уровень эмоционального выгорания» (в %)

Симптомы	не сложившийся симптом	складывающийся симптом	сложившийся симптом	доминирующий симптом
«Напряжение»				
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0	0	25	75*
Неудовлетворенность собой	0	20	25	55*
«Загнанность в клетку»	5	30	40	25
Тревога и депрессия	20	30	0	50*
«Резистенция»				
Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	15	60	5	20
Эмоционально-нравственная дезориентация	0	25	30	45*
Расширение сферы экономии эмоций	25	40	5	30
Редукция профессиональных обязанностей	10	25	10	55*
«Истощение»				
Эмоциональный дефицит	25	50	20	5
Эмоциональная отстраненность	15	30	20	35*
Личностная отстраненность (деперсонализация)	20	35	10	35
Психосоматические и психовегетативные нарушения	10	30	5	55*

* Примечание: * обозначены доминирующие симптомы эмоционального выгорания педагогических работников

Изучение симптома «загнанность в клетку» показало, что не сложившийся симптом выявлен у 5% педагогов, складывающийся симптом – у 30%, сложившийся симптом характерен для 40% и доминирующий симптом «загнанности в клетку» выявлен у 25% педагогических работников образовательного учреждения. Таким образом, можно говорить о том, что

симптом является выраженным, а его особенности предстают в чувстве беспомощности, состоянии интеллектуально-эмоционального ступора при невозможности разрешить стрессовую ситуацию.

Тревога и депрессия как симптом эмоционального выгорания не сложен у 20% педагогов, складывается у 30% опрошенных, является доминирующим симптомом у 50% педагогических работников, что характеризует выборку как специалистов, переживающих личностную тревогу, разочарование в себе, в педагогической профессии в целом.

Изучение фазы «резистенция» показало, что синдром неадекватного эмоционального избирательного реагирования является несложившимся у 15% педагогов, складывается у 60%, является сложившимся у 5% и представлен доминирующим для 20% педагогов. Рассматривая полученные данные, мы можем говорить о том, что большинство педагогов подключают эмоции довольно ограниченного регистра и умеренной интенсивности, у педагогов адекватно избирательное эмоциональное реагирование.

Изучение эмоционально-нравственной дезориентации показало, что она является складывающимся симптомом для 25% диагностируемых, симптом сложился у 30% педагогов, и является доминирующим симптомом для 45% педагогических работников, что характеризует выборку как субъектов, не способных проявлять должного эмоционального отношения к субъектам образовательного процесса.

Рассматривая расширение сферы экономики эмоций, мы можем говорить, что данный симптом не сложился у 25%, складывается у 40% педагогов, является сложившимся для 5% диагностируемых, и предстает доминирующим симптомом для 30% педагогических работников образовательного учреждения. Это свидетельствует о том, что для выборки испытуемых не характерно проявление симптома эмоционального выгорания, проявляющегося вне профессиональной деятельности – дома, в общении с друзьями, знакомыми.

Редукция профессиональных обязанностей является несложившимся симптомом для 10% диагностируемых, складывающимся симптомом у 25% педагогов, сложившимся у 10%, и как доминирующий этот симптом выявлен у 55% педагогических работников. Полученные данные свидетельствуют, что для выборки педагогов характерно проявление попыток облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, а субъектов образовательного процесса обделяют элементарным вниманием.

Показатели фазы «истощение» демонстрируют, что эмоциональный дефицит является несложившимся симптомом у 25% педагогов, складывается у 50%, представлен как сложившийся у 20% диагностируемых, и как доминирующий симптом выявлен у 5% педагогических работников. На основании полученных данных мы можем заключить, что для выборки не характерно ощущение, что педагоги эмоционально не могут помочь субъектам образовательного процесса, следовательно – педагогические работники в состоянии войти в положение учеников, обладают развитой эмпатией.

Рассматривая эмоциональную отстраненность, мы можем говорить, что данный симптом не сложился у 15% педагогов, является складывающимся симптомом у 30% диагностируемых, сложился у 20% и доминирует у 35% педагогов. Следовательно, можно говорить о том, что педагоги постепенно научаются работать автоматизировано, почти полностью исключая эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Личностная отстраненность (деперсонализация), как представляющий собой антигуманистический настрой не сложен у 20% педагогов, складывается у 35%, является сложившимся симптомом для 10% и доминирующим для 35% педагогических работников образовательного учреждения.

Психосоматические и психовегетативные нарушения не проявляются как сложившийся симптом у 10%, являются складывающимся симптомом –

для 30%, сложившимся – у 5% педагогов и доминирующим – для 55%. Следовательно, перекладывание профессиональных проблем провоцирует плохое настроение, дурные ассоциации, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний у большинства педагогов образовательного учреждения.

Рассмотрев каждый из симптомов эмоционального выгорания, выявив доминирующие, перейдем к рассмотрению показателей фаз развития стресса у педагогов образовательного учреждения (таблица 3).

В соответствии с данными (представленными в Приложении Г), несформированность фаз развития стресса в выборке не выявлена (0%). Фазами, находящимися в стадии формирования, выступают «резистенция» (у 50%) и «истощение» (у 55%). Сформировавшейся фазой выступает «напряжение» (у 100%), «резистенция» (у 50%) и «истощение» (у 45%). Полученные данные отобразим в виде гистограммы для наглядной демонстрации показателей фаз развития стресса по методике «Уровень эмоционального выгорания» на рисунке 3.

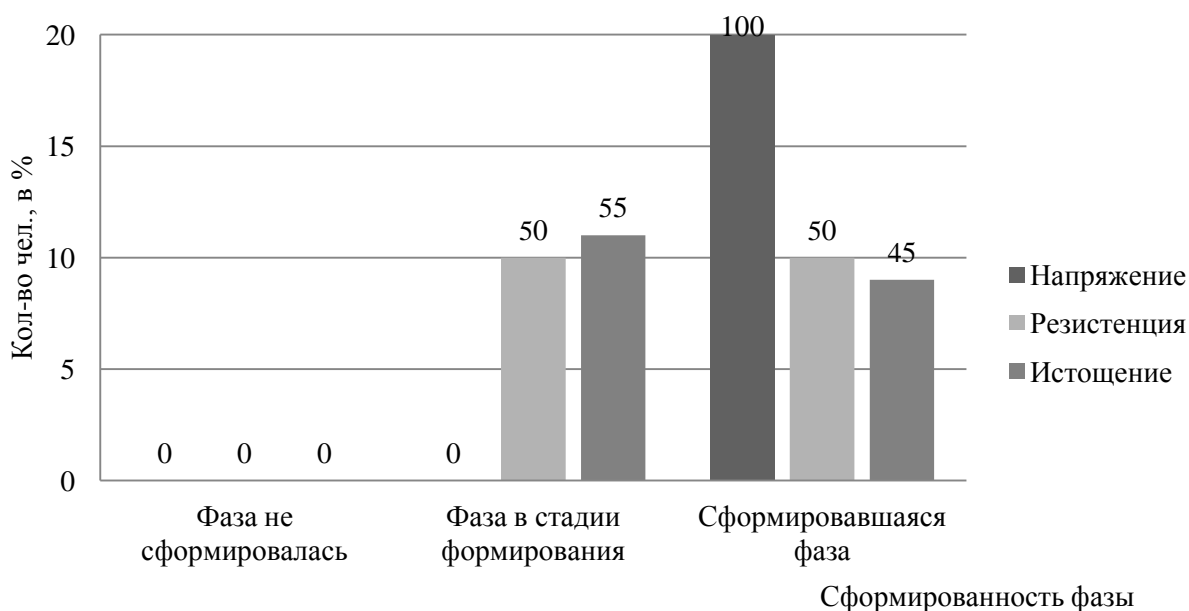


Рисунок 3. Соотношение показателей фаз развития стресса у педагогов

На основании данных, представленных на гистограмме, мы можем утверждать, что доминирующими сформировавшимися фазами эмоционального выгорания педагогических работников является «напряжение», являющаяся предвестником и «запускающим» механизмом; и фаза «резистенция», представляющая собой стремление к психологическому комфорту, благодаря чему педагог старается снизить давление внешних обстоятельств на собственное эмоциональное состояние.

Следовательно, такие симптомы, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, эмоционально-нравственная дезориентация, редукция профессиональных обязанностей – наиболее отягощают эмоциональное состояние личности педагогов.

Данные, полученные в ходе диагностики по методике «Карта педагогической оценки и самооценки способностей педагога к инновационной деятельности» (В.А. Сластенин и Л.С. Подымова), направленной на выявление уровня готовности педагогов к инновационной деятельности, представлены далее.

Полученные результаты, представленные в приложении к работе, систематизированы, проанализированы и представлены в виде таблицы 3.

Таблица 3

Сводные данные диагностики по карте педагогической оценки способностей педагога к инновационной деятельности

№	Показатель способности педагога к инновационной деятельности	Средний балл
1.	Мотивационно-творческая направленность личности	4,0
2.	Креативность педагога	3,7
3.	Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	3,9
4.	Индивидуальные особенности личности педагога	4,0

В соответствии с данными, представленными в таблице 3, мы можем говорить о том, что педагоги школы преимущественно задействуют

мотивационно-творческую направленность личности (4 балла) и индивидуальные особенности личности педагога (4 балла). Показатели креативности педагога (3,7 балла) и оценки профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности (3,9 баллов) находятся в пределах средних значений на границе с высоким показателем способностей к инновационной деятельности.

На основании представленных данных, а также в соответствии с ранжированием среднего балла показателей способности педагога к инновационной деятельности, произведем перевод полученных данных в процентное соотношение, по каждому из показателей: мотивационно-творческая направленность личности (рисунок 4), креативность педагога (рисунок 5), оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности (рисунок 6), индивидуальные особенности личности педагога (рисунок 7).

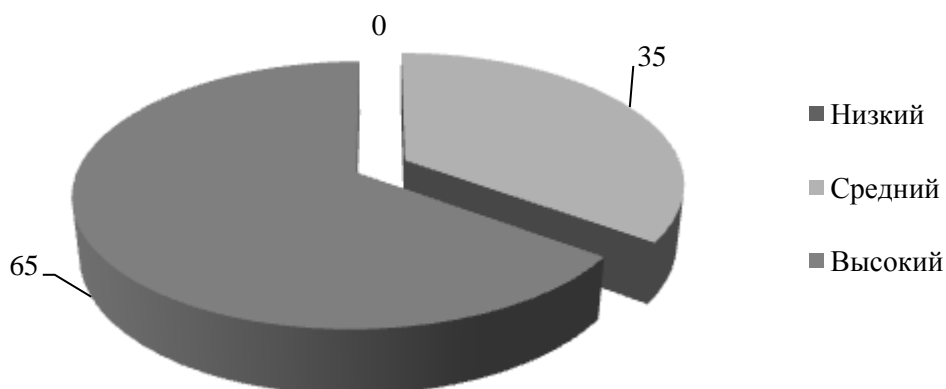


Рисунок 4. Распределение педагогов по уровням мотивационно-творческой направленности личности (в %)

Для 35% педагогических работников характерен средний уровень показателей мотивационно-творческой направленности личности, у 65% респондентов выявлен высокий уровень показателей, низкий уровень не выявлен ни у одного представителя педагогического коллектива (0%).

Для представителей высокого уровня развития основополагающим фактором является личная заинтересованность во внедрении инноваций в образовательный процесс, а также креативная составляющая, творческий подход. Стремление к самосовершенствованию, способность к самоанализу, рефлексии, способность к самоорганизации – характеризуют представителей высокого уровня мотивационно-творческой деятельности.

Рассматривая средний уровень данного показателя, можно говорить о том, что педагогами осознается необходимость внедрения инноваций, но прослеживается нестабильный интерес к ним. Также педагог, находящийся на среднем уровне готовности, обладает стремлением к самосовершенствованию, однако не всегда готов подобающе оценивать свои возможности.

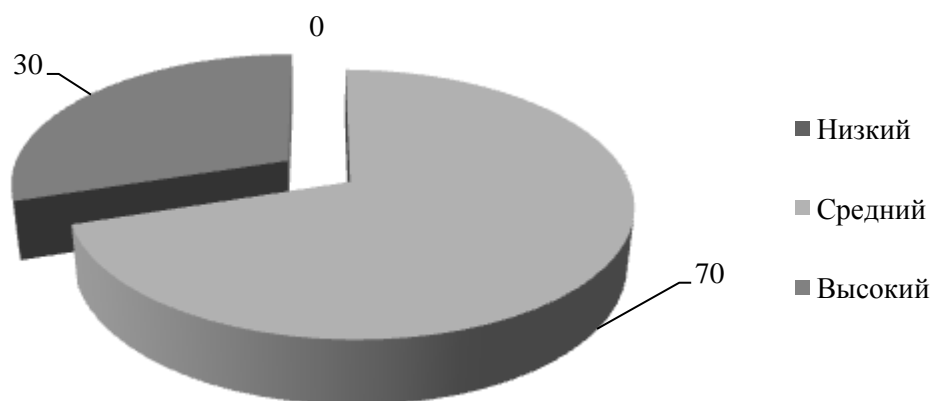


Рисунок 5. Распределение педагогов по уровням креативности (в %)

Рассматривая данные, представленные на рисунке 4, можно говорить о том, что для 30% педагогических работников образовательного учреждения характерен средний уровень показателей креативности, для большинства – 70% педагогов – высокий уровень. Низкий уровень не выявлен в выборке диагностируемых.

Следовательно, большинство педагогов способны разрабатывать инновации, а также совершенствовать их благодаря творческому подходу; для представителей среднего уровня характерно открытие новому и

положительное восприятие инноваций, однако прослеживается отсутствие способности разработать что-то новое самостоятельно.

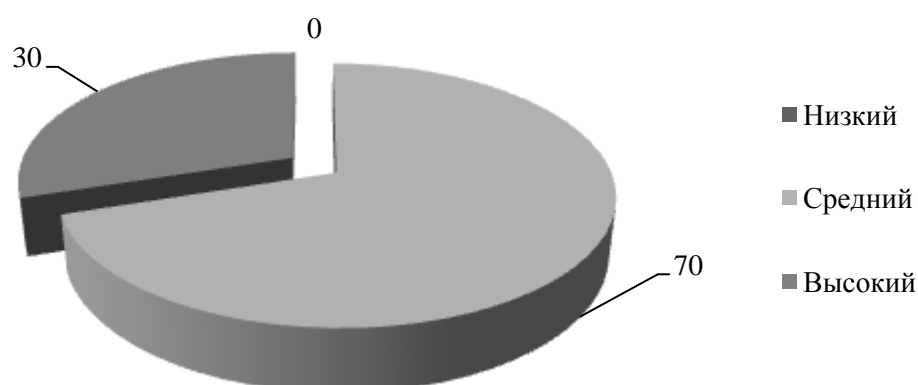


Рисунок 6. Распределение педагогов по уровням профессиональных способностей к осуществлению инновационной деятельности (в %)

Изучение показателей оценки профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности, представленной далее на рисунке 5 выявило, что низкий уровень данного компонента способности педагога к инновационной деятельности отсутствует в выборке (0%), средний уровень характерен для большинства педагогов (70%), высокий уровень выявлен у 30% педагогических работников.

На основании полученных данных мы можем говорить о том, что абсолютное большинство педагогов способны к организации инновационной деятельности в образовательном учреждении и обладают компетенциями, способными осуществлять данное направление деятельности, но показатели личностных характеристик и стремление к разработке авторских концепций прослеживается незначительно, отсутствует стремление к перестройке и коррекции деятельности. Малая часть педагогов показала высокий уровень профессиональных способностей к осуществлению инновационной деятельности – владение методами и планированием, сформированным рядом профессиональных компетенций и готовности к экспериментальной, коррекционной деятельности, перестройке деятельности.

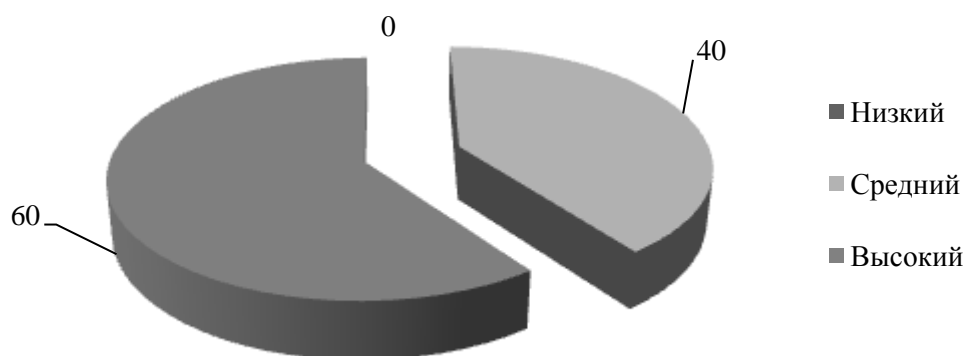


Рисунок 7. Распределение педагогов по уровням индивидуальных особенностей личности (способности к ИД, в %)

Изучение показателей индивидуальных особенностей личности выявило, что высокий уровень данного показателя способности педагога к инновационной деятельности характерен для 60% респондентов, средний уровень – для 40% педагогов образовательного учреждения, а низкий уровень не выявлен ни у одного представителя педагогического коллектива ЧОУ «Независимая школа».

Анализируя данные, представленные на рисунке 7, мы можем говорить о том, что для большинства представителей выборки педагогических работников характерна заинтересованность в инновациях, педагоги способны разрабатывать и внедрять новое, а также у представителей высокого уровня – присутствует мотивация на дальнейшую работу с новшествами.

У представителей группы со средним уровнем прослеживается положительное отношение к инновациям, способность к усовершенствованию инноваций, но отсутствует рефлексия в работе с новшеством.

В соответствии с гипотезой исследовательской работы нами проведено сравнение особенностей личностно-профессионального развития педагогов с особенностями, которые были выявлены в диссертационных исследованиях

С.А. Замятиной [14], Е.С. Манюковой [28], И.П. Цвелюх [52] в период с 2000 по 2006 гг.

Несмотря на некоторые различия в терминологическом оформлении, числовые и сами описательные характеристики групп педагогов вполне сопоставимы с полученными в нашем исследовании.

В исследованиях указанных авторов участвовали педагоги из разных городов в возрасте от 30 до 50 лет, имеющие высшее педагогическое образование (стаж работы от 7 до 30 лет). Числовые данные приводятся авторами в среднем по нескольким экспериментальным площадкам.

В исследовании И.П. Цвелюх отмечено 33% педагогов, имеющих мотивационно-творческую направленность личности в труде: это мастера, способные самостоятельно разрабатывать стратегии целереализации, активно выдвигать и реализовывать собственные инициативы [52].

Таблица 4

Сравнительная таблица личностных особенностей педагогов

Особенности	Обследование И.П. Цвелюх, 2006 г.	Наше обследование, 2020 г.
Мотивационно-творческая направленность личности	33%	65%
Индивидуальные особенности личности педагога как готовность к инновациям	54%	60%

Данные сравнительной таблицы позволяют зафиксировать факт наличия сформированности у большего на сегодняшний день количества педагогов психологической готовности к деятельности в перманентно изменяющихся условиях (в терминологии И.П. Цвелюх), а значит, условиях рисков современного образования (в нашей терминологии), выражающейся в специфических мотивах профессиональной деятельности инновационной направленности, что отвечает первому положению гипотезы.

В результате сравнения можно также сделать вывод, что и 15–20 лет назад самосознание педагогов также претерпевало изменения, проявлялась

неуверенность педагога в своих силах, зависимость от внешних обстоятельств. В связи с пребыванием в профессии у педагогов закономерно наблюдались снижение критичности к себе, своим успехам и недостаткам в деятельности, изменения в характере межличностных отношений; фиксировался высокий уровень потребности в поддержке извне [14].

В работах прошедших лет исследователями С.А. Замятиной [14] и Е.С. Манюковой [28] получены результаты по методике В.В. Бойко.

Таблица 5

Сравнительная таблица фаз профессионального выгорания педагогов

Фазы профессионального истощения	Обследование Е.С. Манюковой, 2004 г.	Наше обследование, 2020 г.
Фаза «напряжения»	53%	100%
Фаза «резистенции»	27%	50%
Фаза «истощения»	19%	45%

Таблица 6

Сравнительная таблица показателей симптомов эмоциональных состояний педагогов

Эмоциональные состояния	Обследование С.А. Замятиной, 2000 г.	Обследование Е.С. Манюковой, 2004 г.	Наше обследование, 2020 г.
Тревога	4,2%	25%	50%
Редукция профессиональных обязанностей (достижений)	35,2%	24%	55%

Как мы видим в таблице 6, результаты в два раза меньше показателей, которые получены нами в результате диагностики в 2019–2020 гг., следовательно, мы можем с полной уверенностью утверждать о действительной интенсификации процессов профессионального выгорания педагога в условиях рисков современного образования, что отвечает второму положению гипотезы.

2.3. Разработка рекомендаций по сопровождению личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования

Риски современного образования и инновационность профессионального пространства предъявляют высокие требования к личности педагога, но в то же время предоставляют возможность личностно-профессионального развития, возможность выбрать и создать собственную модель педагогической деятельности.

Психологическое сопровождение определяется Э.Ф. Зеер «как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное определение возможных путей развития, помощь и поддержка» [15, с. 181].

Следовательно, сопровождение личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования – это движение вместе и рядом с изменяющейся личностью, своевременное указание на возможные профессиональные перспективы, а при необходимости – психологическая помощь и поддержка в выборе способов профессионального и личностного развития [5].

Основной целью психологического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов образовательных организаций является помощь в формировании психологической готовности к деятельности в условиях рисков современного образования.

Деятельность психолога по сопровождению личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования подразумевает:

- психологическую экспертизу кадрового потенциала (разработка процедур психологического анализа, оценка профессиональной компетентности, готовности к инновационной деятельности, потенциала их становления);

- психологическую оценку целесообразности содержания

инновационной деятельности с учетом особенностей субъектов образовательного процесса (коллектив педагогов, детей);

- выявление мотивов участников инновационной деятельности на начальном этапе;

- участие в планировании программ профессионального совершенствования педагогов.

- прогнозирование психологических результатов инновационной деятельности;

- профилактику процессов профессионального выгорания и других деформаций личности.

Выше изложенное определило актуальность разработки для психологов образования методических рекомендаций, посвященных вопросам профилактики профессионального выгорания педагогов, которая заключается в понимании важности обозначенной проблемы для сохранения профессионального здоровья педагога.

Работа с участниками образовательного процесса основана на сотрудничестве, конфиденциальности, компетентности, личной и профессиональной ответственности, этической правомочности, морально-позитивного эффекта профессиональных действий психолога, определенных Этическим кодексом деятельности психолога образования [54].

Такие условия работы позволяют:

- решать профессиональные задачи в соответствии с этическими нормами;

- защищать людей, с которыми психологи вступают в профессиональное взаимодействие; сохранять доверие;

- укреплять авторитет психологической службы образования среди педагогической общественности.

Методические рекомендации для психологов по организации психологической готовности педагогов к инновационной направленности образования и профилактике профессионального выгорания педагогов.

В деятельности психолога в образовании одним из наименее разработанных направлений является работа с педагогами, что может обуславливаться несколькими причинами:

- низкой мотивацией педагогов;
- низким уровнем доверия педагогов, настороженным отношением к психологу;
- установкой администрации на оценочную работу психолога;
- не совершенной разработкой практического подхода в психологии к теме личностно-профессионального развития педагогов;
- специфичностью темы, связанной с личностными особенностями педагогов;
- боязнью педагогов, что проводимая работа будет строиться по принципу «субъект-объектных отношений» [41].

Всё вышеперечисленное приводит к тому, что психологу необходимо поставить перед собой следующие задачи организации работы с педагогами.

1. Усиливать мотивацию педагогов на взаимодействие с психологом, повышать интерес педагогов к этой работе. Психологу в инновационном сопровождении педагога необходимо выступать его помощником, фасилитатором, внушающим ему уверенность в собственных силах, просветителем, опирающимся на специфическое, психологическое знание, собеседником, умеющим видеть педагогическую ситуацию несколько с другой позиции, чем сам педагог.

2. Формировать доверительные отношения со стороны педагогов к психологу. При работе с педагогом психолог должен осознавать, что он имеет дело с человеком, владеющим психической реальностью и способным влиять на самого психолога разнообразными способами.

3. Развивать представления педагогов о том, что в работе с психологом они могут выступать как равноправные субъекты. Как субъект психологической помощи педагог может и должен иметь определённый

уровень свободы для саморазвития и способности принимать психологическую помощь.

4. Как психолог определять свою позицию в работе и доносить её до каждого педагога, при этом не использовать оценочные суждения в своей работе.

5. Находить решение проблем эмоциональной напряжённости педагога, профессиональных и личностных проблем.

6. Создавать рекомендации для администрации, методистов в отношении трудоустройства педагогов, формирования рабочих групп, то есть принимать активное участие в кадровой политике заведения.

Работа психолога с педагогами основана на следующих принципах:

– принцип лично-ориентированного стиля общения с педагогами;

– принцип сотрудничества: формирование новых знаний, нового опыта в ходе совместной работы психолога педагога у каждого из участников взаимодействия;

– принцип дифференцированного подхода: учёт индивидуальных особенностей педагогов;

– принцип безопасности: создание атмосферы доброжелательности, гарантии конфиденциальности данных;

– принцип эмоционального комфорта: создание при взаимодействии с педагогами атмосферы, помогающей им раскрывать свои ресурсы и возможности и адекватно воспринимать обратную связь;

– принцип гибкости: готовность психолога учитывать нестабильность эмоционального состояния педагога и непредсказуемость в ситуациях общения.

Психолог может использовать в своей работе несколько моделей работы с педагогами.

Психоаналитический подход к педагогической деятельности позволяет психологу ориентироваться на выявление глубинных мотиваций личности, его «психобиографии». Этот подход подразумевает, что педагог проявляет

неотреагированные детские травмы, воспроизводит в своей деятельности установившийся между ним и его родителями стиль отношений. При этом педагог может быть погружен в свои чувства, связанные с детством и проявлять неспособность почувствовать ребенка. В психоаналитической работе психолога с педагогом важно понять, что поведение человека по сути многогранно и на него может оказывать влияние различные факторы [19, с. 92].

Бихевиоральный подход к педагогической деятельности предполагает, что на основании преобразования поведения педагога может произойти улучшение его действий. Психологу в своей работе с педагогом необходимо понимать контекст, в котором существует его подопечный, через функциональный анализ и обозначение для него социально значимых целей. Педагог должен стремиться и демонстрировать принятие и уважение детей.

Гигиенический подход: причины и решение эмоциональных проблем педагога. Эмоциогенные формы профессиональной дезадаптации педагогов (в ярко выраженной форме это синдром выгорания) являются характерным признаком этого вида труда и в то же время могут быть проявлением профессиональной непригодности [19, с. 93]. В случае возникновения эмоциональных проблем психологическая помощь может осуществляться через работу с выгоранием и смягчение действия организационного фактора. В этом подходе работа психолога заключается в профилактике отклонений психического здоровья педагога, повышении уровня понимания педагогом психологии обучающихся, обучении педагога создавать благоприятную обстановку в классе. В укреплении психического здоровья педагогов важное место занимает аутогенная тренировка, техники гештальт-терапии, медитация, элементы аутопсихоанализа.

Гуманистический подход к процессу обучения рассматривает обучение как процесс свободного, самостоятельного усвоения элементов личностного опыта. Глубокий психологический анализ педагогической деятельности провели такие гуманистически ориентированные ученые, как К. Роджерс и

Р. Бернс [7, 38]. Разработанная К. Роджерсом технология группового консультирования позволяет педагогу увидеть манипуляции в своей жизни, понять, в каких ситуациях манипулятор относится к остальным, как к вещам; научиться описывать и выражать свои чувства, которые приходят к человеку в результате интеграции как сильных, так и слабых сторон личности.

Многообразие применяемых форм и методов психологического сопровождения также является залогом успешной работы психолога с педагогами.

Лучше всего работу с педагогическим коллективом начинать с психодиагностики личности, так как каждому человеку свойственна заинтересованность в самопознании. После изучения особенностей педагога, необходимо дать стимулирующие советы, как опираясь на сильные черты своего характера оптимизировать педагогическую деятельность. Для того, чтобы диагноз был более точным психологу необходимо проанализировать учебно-воспитательный процесс и понаблюдать за педагогом в учебной деятельности и общении.

Помимо стандартных методов подготовки педагогов (лекции и семинары по возрастной и педагогической психологии, психологии общения, наблюдения за работой более опытных коллег, анализ уроков и воспитательных мероприятий), психолог может использовать социально-психологические тренинги, ролевые и деловые игры, групповые дискуссии для формирования психологической готовности педагогов к инновациям.

Используемые психологом психотехнические игры и упражнения для профилактики профессионального выгорания педагогов, направлены на достижение двух целей:

- гармонизировать внутренний мир педагога, снизить его психическую напряжённость;
- развить внутренние психические качества педагога, расширить профессиональное самосознания.

Регулярное выполнение упражнения поможет педагогу при

сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их и эффективно управлять собой для сохранения и укрепления собственного психического здоровья.

Помимо методов психокоррекции, психолог может рекомендовать педагогам методы самопомощи, самообразования и самовоспитания, обучая некоторым из них.

Психологу необходимо как можно больше и в различных формах объяснять педагогам, что именно он делает, в чём состоит суть психологической работы, просвещать педагогический коллектив на заседаниях методических объединений, собраниях, педсоветах, в частных беседах. Без взаимного обмена информацией ни педагог, ни психолог не смогут грамотно помочь учащемуся, который столкнулся с теми или иными школьными трудностями, найти оптимальные условия для его обучения и развития [9].

Работая в образовании психологу необходимо принимать участие в проектировании и конструировании педагогической деятельности, моделировать ситуации, способствующие профессиональному и личностному росту. Происходящие в образовании изменения приводят к существенным изменениям целей, методов и технологий работы психолога.

В ближайшие годы такое направление деятельности школьных психологов, как работа с педагогическим коллективом по личностно-профессиональному развитию и формированию готовности к инновационной деятельности, по-видимому, приобретет новый импульс в связи с предстоящими изменениями по совершенствованию содержания, форм и форматов школьного образования, включая его цифровизацию.

Выводы по главе 2

Результаты диагностики личностно-профессионального развития педагогов ЧОУ «Средняя общеобразовательная школа № XX» г. Петрозаводска позволяет качественно описать особенности ЛПП педагогов, работающих в условиях рисков современного образования.

Выявлено, что внешние мотивы (100%) (мотив жизнеобеспечения, мотив взаимодействия, мотив признания), а также такие показатели внутренней мотивации (67%), как познавательный мотив и мотив самореализации – сформированы на среднем уровне; на высоком уровне сформирован мотив активности (33%) – внутренний мотив, представляющий собой внутреннюю готовность к целенаправленному взаимодействию со средой, к самостоятельности, базирующейся на потребностях и интересах личности.

Определено, что доминирующей сформировавшейся фазой эмоционального выгорания являются «напряжение» (100%) и фаза «резистенция» (50%), а также выявлены симптомы, являющиеся наиболее отягощающими для эмоционального состояния педагогических работников: переживание психотравмирующих обстоятельств (75%), неудовлетворенность собой (55%), тревога (50%), эмоционально-нравственная дезориентация (45%), редукция профессиональных обязанностей (55%).

В результате сравнения особенностей личностно-профессионального развития педагогов с особенностями, которые были выявлены в диссертационных исследованиях С.А. Замятиной [14], Е.С. Манюковой [28], И.П. Цвелюх [52] в период с 2000 по 2006 гг. нами были получены следующие данные: по методике В.В. Бойко фаза «напряжение» выражена у 53% респондентов, фаза «резистенция» у 27% респондентов, фаза «истощение» у 19% респондентов [28]. В исследованиях 2000 г. показатели симптомов эмоциональных состояний педагогов (тревога) выявлены у 4,2%

респондентов [14], в 2004 году у 25% респондентов [28]. Редукция профессиональных обязанностей (достижений) в 2000 г. выявлена у 35,2% респондентов [14], в исследовании 2004 г. у 24% респондентов [28].

Изучение способностей педагога к инновационной деятельности выявило, что преобладающими показателями являются мотивационно-творческая направленность личности – высокий уровень у 65% педагогов и индивидуальные особенности личности педагога – высокий уровень у 60% педагогов. Следовательно, для большинства представителей выборки характерна заинтересованность в инновациях, педагоги способны разрабатывать и внедрять новое.

В исследовании И.П. Цвелюх 2006 г. мотивационно-творческая направленность личности отмечена у 33% педагогов, индивидуальные особенности личности педагога как готовность к инновациям отмечена у 54% педагогов [52].

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что гипотеза, теоретически выдвинутая в исследовательской работе, эмпирически подтверждена.

Разработанные рекомендации могут быть полезны педагогам-психологам, заинтересованным в сопровождении личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате решения первой задачи исследования установлено: важной составляющей образовательного процесса является инновационная деятельность педагога, которая подразумевает определенный уровень личностно-профессиональной готовности педагога к знаниям. Недостатки в данной области способствуют возникновению инновационных, инструментальных и кадровых рисков. Поскольку инновации и риск – две взаимосвязанные категории, избежать полностью риска в инновационной деятельности невозможно, и в любом случае риски необходимы педагогу для полноценного профессионального и личностного развития в современном мире.

Решая вторую задачу исследовательской работы, мы выяснили, что процессы профессионально-личностного становления и развития педагога осуществляются по социально-психологическим закономерностям, а также закономерностям его профессионального и личностного развития. Социально-психологические закономерности профессионального становления педагога зависят от внешних условий и социальных отношений, проявляясь в социализации субъекта педагогической деятельности. В условиях современности для развития личностно-профессиональных качеств педагогов крайне значимым является культурное и интеллектуальное самообразование в сочетании с физическими, эстетическими и нравственными аспектами.

Далее обоснованы методы диагностики особенностей личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования: для диагностики мотивов профессиональной деятельности, профессионального выгорания и для диагностики готовности к инновационной деятельности.

В ходе решения третьей задачи мы определили особенности личностно-профессионального развития педагога в условиях рисков

современного образования: побудительными причинами профессиональной деятельности педагогов является совокупность внешних и внутренних мотивов, вызывающих активность субъекта и определяющих её направленность, цели и задачи. Мотив жизнеобеспечения, мотивирующий потребности в высокой зарплате и материальном вознаграждении – сформирован на среднем уровне у 90% и на низком уровне у 10% педагогов.

Мотив взаимодействия на среднем уровне сформирован у 95%, на высоком уровне мотив сформирован у 5% педагогических работников. Таким образом, мы можем утверждать, что для большинства педагогов образовательного учреждения характерно поведение, направленное на установление определенного характера отношений.

Мотив признания на среднем уровне выявлен у 60% педагогов, и у 40% педагогических работников образовательного учреждения сформирован на высоком уровне. Полученные данные позволяют сделать вывод, что у педагогов преобладает потребность в постоянном получении похвалы окружающих, в высокой оценке собственных достоинств, в уважении окружающих людей.

Познавательный мотив, относящийся к внутренним мотивам – не выявлен на низком и высоком уровнях, а представлен лишь средним уровнем – 100%, следовательно, для педагогов характерно стремление к получению новой информации, и педагоги допускают, что для выполнения работы требуются более высокие технические и профессиональные навыки, а также мобилизация интеллектуальных способностей.

Мотив активности – внутренний мотив готовности к целенаправленному взаимодействию со средой на среднем уровне представлен у 45% педагогов, на высоком уровне сформирован у большинства педагогических работников – 55%. Полученные данные свидетельствуют об активности педагогических работников и включенности их в научно-исследовательскую деятельность, воспитательную работу, о стремлении транслировать опыт, выстроенный на потребностях и интересах

личности. Мотив самореализации или мотив самосовершенствования, представляющий собой потребность расти и развиваться как личность – на среднем уровне выявлен у большинства (85%), и на высоком уровне – у 15% педагогических работников образовательного учреждения.

В целом, мы можем говорить о том, что внутренние мотивы профессиональной деятельности: психологические свойства субъекта, непосредственный внутренний интерес личности к предстоящим действиям, – незначительно, но преобладают над внешними мотивами (мотив жизнеобеспечения, мотив взаимодействия, мотив признания).

По итогам анализа симптомов эмоционального выгорания по каждой фазе развития стресса определено, что доминирующей сформировавшейся фазой эмоционального выгорания являются «напряжение» (100%) и фаза «резистенция» (50%). Выявлены симптомы, являющиеся наиболее отягощающими для эмоционального состояния педагогических работников: переживание психотравмирующих обстоятельств (75%), неудовлетворенность собой (55%), тревога (50%), эмоционально-нравственная дезориентация (45%), редукция профессиональных обязанностей (55%).

По итогам сравнения особенностей личностно-профессионального развития педагогов с особенностями, которые были выявлены в диссертационных исследованиях С.А. Замятиной [14], Е.С. Манюковой [28], И.П. Цвелюх [52] в период с 2000 по 2006 гг. нами были получены следующие данные: по методике В.В. Бойко фаза «напряжение» выражена у 53% респондентов, фаза «резистенция» у 27% респондентов, фаза «истощение» у 19% респондентов [28]. В исследованиях 2000 г. показатели симптомов эмоциональных состояний педагогов (тревога) выявлены у 4,2% респондентов [14], а в 2004 г. уже у 25% респондентов [28]. Редукция профессиональных обязанностей (достижений) в 2000 г. выявлена у 35,2% респондентов [14], в исследовании 2004 г. у 24% респондентов [28].

Изучение способностей педагога к инновационной деятельности выявило, что преобладающими показателями являются мотивационно-творческая направленность личности – высокий уровень у 65% педагогов и индивидуальные особенности личности педагога – высокий уровень у 60% педагогов. В исследовании И.П. Цвелюх 2006 г. мотивационно-творческая направленность личности отмечена у 33% педагогов, индивидуальные особенности личности педагога как готовность к инновациям отмечена у 54% педагогов [52], что значительно меньше, чем у педагогов сегодня.

Сравнительные данные отвечают положениям выдвинутой гипотезы и позволяют утверждать, что она доказана.

По итогам исследования предложены рекомендации, которые могут быть полезны педагогам-психологам, заинтересованным в сопровождении личностно-профессионального развития педагогов в условиях рисков современного образования.

Таким образом, можем заключить, что задачи исследования решены, гипотеза исследования теоретически и эмпирически подтверждена, цель исследования достигнута.

Перспективы исследования заключаются в большем охвате респондентов и в сравнении особенностей профессионально-личностного развития педагогов в исторически изменяющихся условиях образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996. 45 с.
2. Андропова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000. 30 с.
3. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. М., 2006. 424 с.
4. Арламов А.А. Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 1. С. 12–21.
5. Батаршев А.В. Психолого-педагогические пути оптимизации сопровождения процесса становления современного педагога // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч. ст. СПб., 2013. С. 263–269.
6. Батаршев А.В., Макарьев И.С. Профессиональное самоопределение и самореализация педагога профессиональной школы: монография. СПб., 2012. 192 с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 420 с.
8. Бойко В.В. Энергия эмоций. СПб., 2004. 473 с.
9. Бровченко А.К. Особенности работы школьного психолога с педагогами и руководством школы // Психолог в школе! 2014. № 6 (6). С. 2–13.
10. Бумаженко Н.И. Введение в педагогическую профессию: курс лекций. Витебск, 2014. 50 с.
11. Водопьянова Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья. СПб., 2000. № 5. С. 443–463.

12. Данилов С.В., Вершинин В.Н. Образовательные инновации в регионе: история, современное состояние, содержание: монография. Ульяновск, 2015. 208 с.
13. Ежак Е.В. Психологическое обеспечение профессионального развития педагога в условиях рисков современного образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 2017. 42 с.
14. Замятина С.А. Профессиональная поддержка учителей в процессе их аттестации на высшую квалификационную категорию: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 215 с.
15. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М., 2003. 263 с.
16. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М., 2006. 240 с.
17. Ильин Е.П. Психология риска. СПб., 2012. 288 с.
18. Клименко Л.Н. Профессиональное самообразование педагога // Психология: проблемы практического применения. Чита, 2011. С. 30–39. URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/31/816/> (дата обращения: 21.05.2018).
19. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М., 2000. 192 с.
20. Концепция модернизации российского образования на период до 2020. М., 2014. 24 с.
21. Копытова Н.Е., Макарова Л.Н. Конструктивно-проектировочная функция в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 5 (133). С. 30.
22. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник. М., 2009. 432 с.
23. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989. 167 с.
24. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985. 33 с.

25. Лаврентьева И.В., Цвелюх И.П. Критерии эффективности процесса повышения квалификации, ориентированного на личностно-профессиональное развитие педагога // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 46–53.
26. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография. Ульяновск, 2002. 184 с.
27. Маничев С.А. Критические жизненные события и профессиональное выгорание // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 2001. С. 192–202.
28. Манюкова Е.С. Акмеологическое консультирование в повышении квалификации педагогов: дис. ... канд.пед.наук. М., 2004. 196 с.
29. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
30. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. 200 с.
31. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие. М., 2008. 320 с.
32. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М., 2004. 365 с.
33. Правила внутреннего трудового распорядка ЧОУ «Независимая школа» // Документы. URL: <https://nezschool.ru/2/3/6.html> (дата обращения 30.04.2020).
34. Прокудин Ю.П. Диагностика инновационного потенциала учителя в системе повышения квалификации // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 3. С. 81–87.
35. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 34–35.
36. Психология: учебник / Под ред. А.А. Крылова. М., 2012. 752 с.

37. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998. 496 с.
38. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10. С. 22–24.
39. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. 720 с.
40. Сабина Н.Н. Риски в инновационной деятельности педагога и их профилактика // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6-1 (31). С. 96–100.
41. Савичева Л.М. Особенности взаимодействия психолога и педагогов в образовательной среде // 1 сентября 2013. № 3. С. 75–79.
42. Сергеев А.Н., Соколов М.В. Профессиональное саморазвитие педагогов в сетевых сообществах Интернета // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8. С. 70–72.
43. Сластенин В.А. Педагогика. Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2012. 576 с.
44. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 224 с.
45. Смирнов В.А. Педагогика, педагогические теории, системы технологии. М., 2013. 327 с.
46. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2001. 256 с.
47. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология: учеб. пособие. М., 2003. 382 с.
48. Уваров А.И., Мерзликин Д.В., Червинский В.Г. Особенности педагогической деятельности и педагогического мастерства преподавателя военного вуза. // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. 2017. Т. 16. № 2. С. 74–78.
49. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М., 1968. 557 с.

50. Францева Т.Н. Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2010. № 2. С. 18–20.
51. Хунагов Р.Д. Риски современного высшего образования в России: личностный аспект // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. С. 65–68.
52. Цвелюх И.П., Горбунова Л.Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации. М., 2006. 196 с.
53. Чечева Н.А. Модель мониторинга уровня сформированности профессиональной компетентности педагога // Журнал. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Народное образование. Педагогика. 2015. № 1. С. 40–46.
54. Этический кодекс психолога // Российское психологическое общество. Документы. URL: <http://psyrus.ru/doc/ethics.pdf> (дата обращения: 02.05.2020).
55. Drucker P.F. Managing in a Time of Great Change. N.Y., 1995. 31 p.
56. Goodman G., Arbona C., Dominguez de Rameriz R. Highstakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher competence? Journal of Teacher Education. 2008. № 59. P. 24–39.
57. Oser F., Achtenhagen F., Renold U. Competence oriented teacher training. Old re-search demands and new pathways. Rotterdam, 2006. P. 263–291.
58. Tannenbaum R.J., Rosenfeld M. Job analysis for teacher competency testing: Identification of basic skills important for all entry level teachers. Educational and Psychological Measurement. 1994. № 54. P. 199–211.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблицы сводных данных

Таблица 1

Сводные данные диагностики «Опросник диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов» педагогических работников
(в баллах)

Испытуемый	Мотив жизнеобеспечения	Мотив взаимодействия	Познавательный мотив	Мотив активности	Мотив признания	Мотив самореализации
Испытуемый 1	19	22	25	30	24	37
Испытуемый 2	24	25	30	37	28	21
Испытуемый 3	20	20	30	42	36	29
Испытуемый 4	15	27	32	37	39	36
Испытуемый 5	18	25	31	29	20	30
Испытуемый 6	30	25	29	34	35	20
Испытуемый 7	20	23	20	32	30	31
Испытуемый 8	24	20	28	30	28	22
Испытуемый 9	23	20	25	36	29	25
Испытуемый 10	14	20	27	37	41	20
Испытуемый 11	28	24	30	20	38	18
Испытуемый 12	27	25	27	23	42	30
Испытуемый 13	24	30	26	20	24	19
Испытуемый 14	24	23	28	41	38	24
Испытуемый 15	20	30	24	28	29	20
Испытуемый 16	25	37	29	43	25	18
Испытуемый 17	21	21	25	29	31	23
Испытуемый 18	20	30	24	37	25	21
Испытуемый 19	27	23	21	39	23	39
Испытуемый 20	19	24	20	42	37	20
Среднее значение:	22	25	27	33	31	25

Сводные данные диагностики уровня эмоционального выгорания
педагогических работников (в баллах)

Испытуемый	Напряжение				Резистенция				Истощение			
	Переживания	Неудовлетворенность собой	«Загнанность в клетку»	Тревога и депрессия	Неадекватное эмоциональное	Эмоционально-нравственная	Расширение сферы экономии	Редукция профессиональных обязанностей	Эмоциональный дефицит	Эмоциональная отстраненность	Личностная отстраненность	Психосоматические и психовегетативные нарушения
Испытуемый 1	27	25	18	25	25	17	25	26	15	22	20	20
Испытуемый 2	23	17	17	8	13	14	13	20	10	8	10	14
Испытуемый 3	17	20	14	25	20	20	12	20	7	10	7	20
Испытуемый 4	20	17	17	15	10	20	17	8	10	8	13	20
Испытуемый 5	20	20	20	7	8	14	7	20	10	10	12	14
Испытуемый 6	27	25	18	25	25	17	25	17	15	10	30	20
Испытуемый 7	17	17	20	14	10	20	8	14	17	13	10	20
Испытуемый 8	20	20	14	20	13	20	10	20	14	12	8	20
Испытуемый 9	23	20	14	20	12	27	10	20	17	17	10	27
Испытуемый 10	17	15	7	14	17	17	7	14	20	7	7	17
Испытуемый 11	20	15	20	14	7	20	20	14	17	13	10	20
Испытуемый 12	27	25	18	25	25	17	25	26	15	22	17	20
Испытуемый 13	17	15	14	8	12	14	20	15	7	27	10	8
Испытуемый 14	20	17	20	25	12	14	10	17	10	23	8	14
Испытуемый 15	23	20	20	15	13	17	7	20	8	17	20	20
Испытуемый 16	17	20	14	7	10	20	20	20	10	20	20	20
Испытуемый 17	23	20	14	20	13	18	10	20	4	20	27	14
Испытуемый 18	23	15	17	20	7	14	8	15	10	27	17	14
Испытуемый 19	20	20	17	20	10	20	10	20	8	17	20	14
Испытуемый 20	27	17	18	15	13	20	10	8	17	20	23	8

Таблица 3

Сводные данные по карте педагогической оценки способностей педагога к
инновационной деятельности педагогических работников

(в баллах)

Испытуемый	Мотивационно-творческая направленность личности	Креативность педагога	Оценка профессиональных способностей педагога к осуществлению инновационной деятельности	Индивидуальные особенности личности педагога
Испытуемый 1	3,8	3,3	3,7	3,6
Испытуемый 2	4,0	3,8	4,2	4,4
Испытуемый 3	4,2	3,8	3,9	3,9
Испытуемый 4	4,2	3,6	4,0	4,3
Испытуемый 5	3,7	3,6	3,6	3,9
Испытуемый 6	4,2	3,8	3,9	4,1
Испытуемый 7	4,3	3,8	3,9	4,3
Испытуемый 8	3,7	3,8	4,2	4,1
Испытуемый 9	4,0	3,8	4,1	4,4
Испытуемый 10	3,8	3,8	3,8	3,9
Испытуемый 11	4,0	4,1	3,8	3,3
Испытуемый 12	4,0	3,5	3,8	4,0
Испытуемый 13	4,3	3,8	3,7	3,9
Испытуемый 14	4,0	3,8	3,9	3,7
Испытуемый 15	4,2	3,9	4,2	4,4
Испытуемый 16	4,2	3,8	4,1	4,1
Испытуемый 17	4,2	3,9	3,4	4,4
Испытуемый 18	3,2	3,6	3,4	3,7
Испытуемый 19	3,5	3,5	3,6	4,0
Испытуемый 20	3,8	3,8	3,9	4,0
Средний балл	4,0	3,7	3,9	4,0

Таблица 4

Сводные данные диагностики показателей фаз развития стресса у педагогов по методике «Уровень эмоционального выгорания» (в количестве человек)

Фазы развития стресса	Фаза не сформировалась	Фаза в стадии формирования	Сформированная фаза
Напряжение	0	0	20
Резистенция	0	10	10
Истощение	0	11	9