

**Шкилев Сергей Владимирович**  
**Shkilev Sergey Vladimirovich**

кандидат психол. наук  
candidate of psychological Sciences

**Одрына Ольга Викторовна**  
**Odryna Olga Viktorovna**

Магистрант

Master's Degree student

**Парамонова Юлия Андреевна**  
**Paramonova Julia Andreeevna**

студент

student

Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
Federal State Autonomous Educational Institution of  
Higher Education «Belgorod National Research University»

**ВЛИЯНИЕ САМОСОЗНАНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ**  
**EMOTIONAL STABILITY OF OPERATORS WITH DIFFERENT  
COPING STRATEGIES**

Аннотация на русском языке: В статье рассматривается вопрос об изучении проблемы самосознания учителей в приложении к конкретной профессиональной деятельности, их профессиональном самоопределении.

The summary in English: The article discusses the study of the problem of Samson teachers in a certain professional activity, professional self-determination.

*Ключевые слова: профессионализация, самосознание, профессиональное самоопределение.*

*Key words: professionalization, identity, professional identity.*

Учитывая, что именно в школе происходит эмоциональное, социальное и психическое становление личности, особые требования предъявляются к учителю, призванному обеспечить это становление. Оценка профессиональной компетентности учителя, поиск эффективной модели обучения, в том числе и самих учителей, – эти проблемы перекочевали в новое тысячелетие.

В каждой школе есть люди, способные к профессиональному и личностному росту, свободные от догм и стереотипов. Именно они помогают своим воспитанникам преодолеть отчуждение от школы, благодаря этим учителям ученики идут на уроки не с отвращением и страхом, а с интересом

и удовольствием. Этим людям удается не только сделать обучение и воспитание более эффективными, но и получать удовольствие от своей работы.

Принимая во внимание то, что профессионализация – становление личности специалиста – процесс целостный и непрерывный, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность, профессиональная позиция любого специалиста, в том числе и представителей педагогического труда, в течение активного профессионального периода претерпевает существенные изменения. Кроме того, в профессиональной деятельности учителя подобные трансформации связаны не только с возрастом и педагогическим стажем работы. Известно, что по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть других профессионалов, непосредственно работающих с людьми. По данным НИИ медицины труда, к неврозам, связанным с профессиональной деятельностью человека, склонны около 60 % учителей. Таким образом, одной из важнейших задач практической психологии в образовании становится развитие самосознания учителей

Объект исследования – самосознание учителей. Предмет – особенности профессионального самоопределения учителей с различными характеристиками самосознания. Исходя из этого, сформулировали *гипотезу*: самосознание и его показатели оказывают влияние на профессиональное самоопределение учителей. Для её проверки мы использовали комплекс методик: методика «Кто я есть в этом мире?» (модификация методики Дембо-Рубинштейна); анкета для выявления способностей к саморазвитию и факторов, стимулирующих и препятствующих саморазвитию учителя; методика «Педагогические ситуации»; методика изучения профессиональной позиции педагога «ХиМ». Исследование проводилось на базе МБОУ

«Средняя общеобразовательная школа №45 г. Белгорода», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11 г. Белгорода» и МБОУ «Гимназия № 2 г. Белгорода». В исследовании приняли участие 60 учителей.

В результате проведенного нами исследования самосознания учителей нами были выделены три группы: учителя с высоким, средним и низким уровнем развития самосознания. Распределение всей выборки по группам в зависимости от уровня развития самосознания проводилось на основе вычисления стандартного отклонения от общей средней оценки по результатам, полученным в ходе выполнения заданий по каждой из методик: к группе с высоким уровнем развития самосознания были отнесены учителя с показателями развития на одно и больше одного стандартного отклонения выше общей средней оценки; к группе со средним уровнем развития самосознания были отнесены учителя, показатели которых находились в пределах одного стандартного отклонения от общей средней оценки; к группе с низким уровнем развития самосознания были отнесены учителя, показатели которых находились в пределах одного и более стандартного отклонения меньше общей средней оценки.

Для начала проанализируем особенности развития самосознания по выборке в целом. 18% учителей достигло высокого уровня развития самосознания, у них сформирована жизненная философия учителя в целом, осознается смысл жизни, своя общественная ценность. Эти учителя способны не только осознавать потребность во всестороннем развитии, т.е. в реализации собственного творческого Я, но и удовлетворять ее. 55% учителей имеют показатели, соответствующие среднему уровню развития самосознания. Эту группу составляют педагоги, у которых, в силу различных причин, не достаточно сформированы те или иные компоненты самосознания. И, наконец, 27% обследованных учителей имеют показатели развития самосознания, соответствующие низкому уровню.

Для изучения возможных причин такого распределения, а также условий эффективного развития самосознания нам необходимо рассмотреть особенности развития каждого из его компонентов (когнитивного, аффективного и поведенческого) в исследуемой выборке учителей. Кроме того, нам представляется необходимым рассмотрение дополнительного компонента нашего исследования –соотношения педагогического стажа в группах учителей с низким, средним и высоким уровнем развития самосознания.

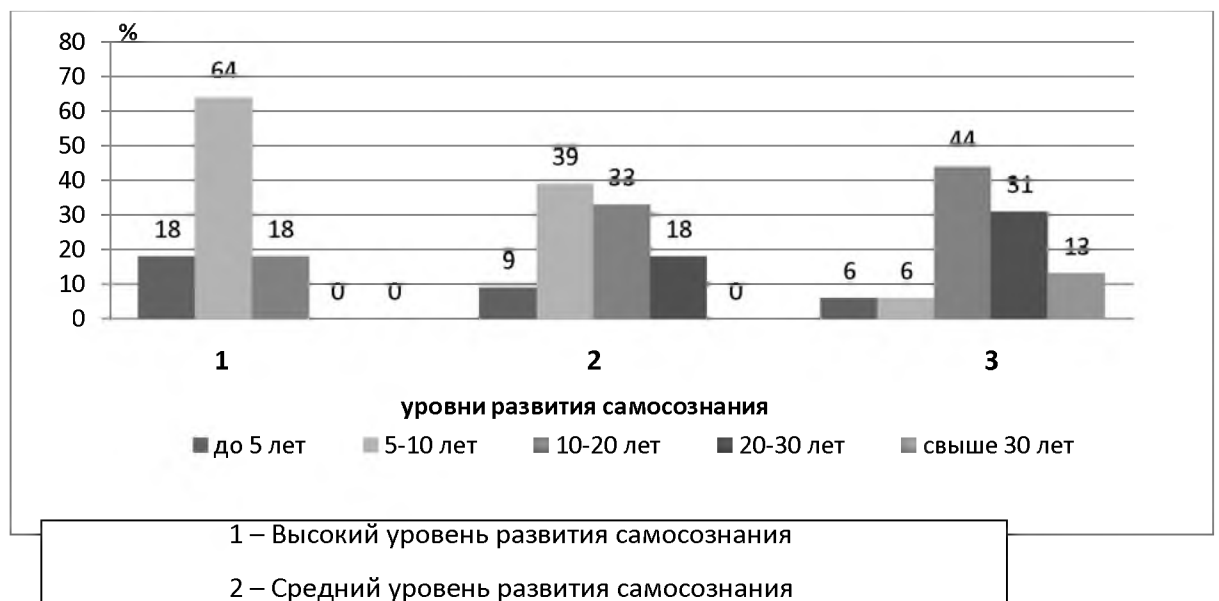


Рис. 1. Процентное распределение учителей в зависимости от педагогического стажа и уровня развития самосознания в целом по выборке.

Данные, представленные на рисунке 1, еще раз подтверждают наше предположение о различной этиологии тех или иных особенностей развития самосознания. Тем не менее, очевидно, что педагогический стаж играет немаловажную роль в становлении самосознания учителей. Так, в группе с высоким уровнем развития самосознания 18% учителей имеют стаж не более 5 лет, то есть это недавние выпускники вузов, которые прошли стадию адаптации к работе в образовательном учреждении и успешно разрешают противоречие между расширением рамок осознания себя, своего места в

жизни, и возможностью самореализации в профессиональной деятельности. Подавляющее большинство описываемой группы – это учителя, занимающиеся педагогической деятельностью в течение 5-10 лет. Судя по представленным данным, в нашей выборке этот период оказывается оптимальным для развития самосознания, так как именно в этот период стремление учителя к возможно более полному проявлению своих возможностей уже подкреплено достаточностью педагогического опыта, накопленного в процессе работы. Еще 18% учителей с высоким уровнем развития самосознания имеют стаж от 10 до 20 лет. Эти педагоги, несмотря на довольно продолжительный стаж работы в консервативной образовательной системе, сумели сохранить стремление к саморазвитию и успешно реализуют себя в педагогической деятельности. В группе учителей со средним уровнем развития самосознания мы наблюдаем следующее распределение: 9% педагогов имеют стаж до 5 лет, 39% – от 5 до 10 лет, 33% практикуют в образовании от 10 до 20 лет, и 18% – от 20 до 30 лет. Именно в этой группе особенно очевидно многообразие факторов, воздействующих на самосознание педагогов, так как показатели, соответствующие среднему уровню развития самосознания характерны и для молодых учителей, процесс саморазвития которых несколько замедлен при адаптации к профессиональной деятельности, и для учителей, которые не достигли наивысшего уровня развития самосознания, несмотря на довольно продолжительный период педагогической деятельности, и для учителей, которые продолжают педагогическую деятельность уже после ухода на пенсию «по выслуге лет» и, скорее всего, не только достигли стадии стагнации в саморазвитии, но и обнаруживают некоторое снижение показателей по отдельным компонентам самосознания, связанное со снижением оценки собственных способностей, с потерей интереса к обучению подрастающего поколения и пр. Группа с низкими показателями развития самосознания в большинстве своем состоит из учителей,

проработавших в школе от 10 до 20 лет (44%), а также от 20 до 30 лет (33%). Еще 13% учителей имеют педагогический стаж свыше 30 лет. Это учителя, скорее всего, подвергшиеся эмоциональному выгоранию и потере мотивации саморазвития либо в связи с продолжительностью работы, либо в силу, например, низкой стрессоустойчивости, адаптивному стилю поведения и пр. 12% учителей работают в образовании сравнительно недавно (6% – до 5 лет, 6% – от 5 до 10 лет). Это, скорее всего, люди, которые изначально ошибочно определили для себя педагогическую деятельность в качестве сферы профессионального функционирования и испытывают большие трудности уже при адаптации к ней. Таким образом, еще раз подчеркнем, что педагогический стаж играет большую роль в процессе развития самосознания.

Рассмотрим теперь особенности развития отдельных компонентов самосознания в исследуемой выборке. 37% учителей обнаруживают у себя высокие способности к саморазвитию и самопознанию, целенаправленно анализируют предыдущий опыт, оценивают свои возможности, управляют своим профессиональным и личностным развитием. Еще 37% учителей имеют показатели, которые соответствуют бессистемному стилю саморазвития, происходящему «время от времени» и сильно зависящему от совокупности внешних факторов. У 26% педагогов мы можем констатировать снижение темпов саморазвития вплоть до его остановки в силу различных причин: низких рефлексивных способностей, отсутствия мотивации, неадекватной самооценки и т.п. Какие же факторы оказывают стимулирующее воздействие на стремление педагогов к саморазвитию?

Таблица 1. Показатели средних значений, полученных по факторам, стимулирующим саморазвитие учителей в целом по выборке.

Факторы	Активное развитие	Не сложившееся развитие	Остановившееся развитие	Общее
Школьная методическая работа.	4,23	3,86	4,38	4,13
Обучение на курсах.	3,27	3,09	3,38	3,23
Пример и влияние коллег.	4,50	4,50	4,38	4,47
Пример и влияние руководителей.	3,18	3,23	3,31	3,23
Организация труда в школе.	3,23	3,18	3,31	3,23
Внимание к этой проблеме руководителей.	3,64	3,36	3,75	3,57
Доверие.	3,59	3,00	3,44	3,33
Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментировать.	3,18	3,14	3,19	3,17
Занятия самообразованием.	4,00	3,96	3,81	3,93
Интерес к работе.	4,91	4,82	4,69	4,81
Возрастающая ответственность.	3,41	3,32	3,50	3,40
Возможность получения признания в коллективе.	3,64	4,00	3,75	3,80

Таким образом, во всех описываемых группах наиболее значимыми факторами, стимулирующими стремление к саморазвитию, называются интерес к работе, пример и влияние коллег, а также школьная методическая работа. Кроме того, в группе с высокими показателями саморазвития значимым стимулирующим фактором также является занятие самообразованием, а для учителей с не сложившейся системой саморазвития значимой является возможность получения признания в коллективе, что соответствует зависимости процесса саморазвития педагогов данной группы от внешних условий.

Изучение наиболее значимых факторов, препятствующих личностному росту и развитию, учителя называют недостаток времени, собственная инерция, а также ограниченные ресурсы и стесненные жизненные обстоятельства. Причем недостаток времени – это объективный

фактор, а не поиск причины во внешних обстоятельствах. У большинства учителей педагогическая нагрузка составляет около 30 часов в неделю, кроме этого, как правило, кружок, факультатив и дополнительные занятия.

По результатам исследования распределения учителей исследуемой выборки в зависимости от особенностей самооценки как показателя развития аффективного компонента самосознания, мы получили следующие значения: большинство учителей (39%) имеют адекватный, оптимальный уровень самооценки, что свидетельствует о наличии у них позитивного самоотношения и положительного оценивания своих потенциалов и возможностей. Тем не менее, значимый процент исследуемой выборки приходится на учителей, имеющих тенденцию к занижению самооценки (28%), а также учителей с явно заниженной самооценкой (18%). Эти показатели мы можем рассматривать как неуверенность в себе, отсутствие дерзаний, невозможность реализовать свои задатки и способности. Еще у 7% учителей отмечается тенденция к завышению самооценки и 8% учителей имеют явно завышенный уровень самооценки. Это педагоги, имеющие идеализированное представление о своей личности и возможностях.

Перейдем теперь к анализу способностей к преодолению педагогических затруднений как показателя развития поведенческого компонента самосознания в исследуемой выборке. У 30% учителей-закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, а также владение навыками саморегуляции способствует конструктивному преодолению педагогических затруднений, обеспечивая переход на более высокий уровень профессионального самосознания педагога. 43% учителей испытывают некоторые трудности при решении возникающих проблемных педагогических ситуаций, что может быть связано либо с отсутствием у них адекватных средств педагогической деятельности или общения, либо с неиспользованием имеющихся средств. В этом случае специфическими трудностями учителя являются проблемы



понимания и взаимодействия не просто с другим человеком, а с развивающимся человеком, а также необходимость перестройки педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений. И, наконец, 27% учителей склонны преодолевать педагогические затруднения неконструктивным путем, задействующим только механизмы психологической защиты, что в еще большей степени фиксирует ригидные установки и ценностные ориентации относительно своей личности, своей педагогической деятельности и общения. Здесь важными являются трудности педагога в самоконтроле и самокоррекции своего труда, которые выражаются в следующем: недостаточная полнота и системность психологических знаний, недостаточная рефлексия и низкая критичность по отношению к себе.

Исходя из вышеизложенного, мы можем заключить, что развитие всех подструктур самосознания – когнитивной (уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о себе, своего Я-образа как личности и профессионала), аффективной (выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов) и поведенческой (закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях взаимодействия и общения, отработка навыков эффективной саморегуляции) – является фундаментальным психологическим условием творческой реализации педагогом его собственных профессиональных целей и ценностей как перехода самосознания на более высокий уровень.

Проанализируем особенности профессиональной позиции как показателя профессионального самоопределения сначала по выборке в целом, а затем по каждой из выделенных нами групп учителей с высоким, средним и низким уровнем развития самосознания.

Рассмотрим процентное распределение учителей в зависимости от уровня развития профессиональной позиции в целом по выборке (рис. 2).

Данные, наглядно отображенные на рисунке 2, позволяют констатировать, что 33% обследованных учителей имеют высокие показатели профессиональной самооценки, что является нормой. Этим учителям свойственно не только желание заниматься педагогической деятельностью, но и осознание способности обучать и воспитывать подрастающее поколение. 12% учителей хотят, но не могут работать в силу разных причин: это, как правило, молодые учителя, которые не имеют достаточного практического опыта, или учителя, имеющие продолжительный педагогический стаж и желающие продолжать работать в этой области, но оценивающие свои возможности для этого как недостаточные в связи, например, с ослабленным здоровьем. Обращает на себя внимание то, что значительная часть учителей (20%) относится к категории не желающих и не умеющих работать в школе. И наибольший процент обследованных учителей (35%) обнаруживают у себя способности к педагогической деятельности при нежелании их реализовывать. Таким образом, очевидна необходимость целенаправленной поддержки учителей в процессе формирования их профессиональной позиции как субъектов педагогического процесса.



Рис. 2. Процентное распределение учителей в зависимости от уровня развития профессиональной позиции в целом по выборке.

Для того, чтобы более детально изучить особенности профессиональной позиции учителей, проанализируем данные, представленные в таблице 3.

Таблица 2. Соотношение показателей по отдельным компонентам профессиональной позиции в целом по выборке (данные представлены в %)

Позиции самооценок	Представление об учителе	Я-реальный	Коллеги считают	Ученики считают	Я-идеальный
Хочу и Могу	83	33	58	87	75
Хочу не Могу	2	12	3	3	10
не Хочу Могу	13	35	27	8	8
не Хочу не Могу	2	20	12	2	7

Анализ данных, представленных в таблице 3, показывает, что у большинства обследованных учителей (83%) сформировано адекватное представление о своей профессии, о тех требованиях, которые она предъявляет: значимость имеет не только желание заниматься обучением и воспитанием детей, но и возможность это желание реализовать. Это свидетельствует о высоком развитии информационного компонента профессионального самоопределения. Однако у 17% учителей представление об учителе как субъекте образовательного процесса находится вне оптимальной позиции: 13% не придают значимости мотивации к педагогической деятельности, 2% недооценивают роль педагогических способностей и 2% не считают необходимым ни то, ни другое.

58% испытуемых считают, что коллеги-учителя оценивают их как соответствующих профессиональным требованиям; 3% определяют оценку со стороны коллег как недостаточную в части своих профессиональных умений и навыков; 27% полагают, что на фоне достаточных возможностей другие учителя отмечают у них недостаток желания заниматься

педагогической деятельностью. И, наконец, 12% учителей считают, что коллеги оценивают их как не желающих и не умеющих работать.

Несмотря на то, что только 33% испытуемых обнаруживают оптимальный уровень оценки себя как профессионала, значительная часть педагогов (75%) имеют показатели, свидетельствующие о стремлении к развитию мотивации профессиональной деятельности и педагогических способностей.

Рассмотрев особенности профессиональной позиции, характерные для выборки в целом, перейдем к более детальному анализу особенностей позиций самооценок учителей с различным уровнем развития самосознания.

Математический анализ данных с помощью программы Microsoft Excel показывает, что между уровнем развития самосознания и уровнем профессиональной позиции имеется сильная положительная корреляционная связь ( $r = 0,75$ ). То есть высокому уровню развития самосознания соответствуют высокие показатели профессиональной позиции, и наоборот.

Далее мы проанализируем распределение учителей с показателями высокого, среднего и низкого уровней развития самосознания в зависимости от особенностей позиций самооценок в структуре профессионального самоопределения

В зависимости от уровня профессиональной позиции учителей, достигших высокого уровня развития самосознания, мы видим, что наибольший процент учителей рассматриваемого уровня развития самосознания имеют показатели, соответствующие оптимальной позиции самооценок. То есть у учителей, достигших высокого уровня развития самосознания сформировано адекватное представление о педагогическом труде, оптимален Я-образ себя как профессионала, присутствует стремление к саморазвитию.

Если исходить из показателя зависимости от уровня профессиональной позиции учителей, находящихся на среднем уровне развития самосознания.,

то для этой группы учителей характерно преобладание высоких, оптимальных показателей УДБ, УС и ЯИ-позиций. То есть им, как и учителям группы высокого уровня развития самосознания, адекватное представление о профессии, стремление к саморазвитию. Тем не менее, мы можем констатировать отсутствие у большинства в этой категории учителей оптимальной ЯР-позиции. Так, 18% учителей отмечают у себя недостаток возможностей для полноценной реализации себя как профессионала в педагогической деятельности. Это, скорее всего, связано с недостатком педагогического опыта, так как большинство учителей из описываемой группы имеют педагогический стаж менее 5 лет.

52% учителей среднего уровня развития самосознания обнаруживают недостаток желания продолжать профессиональную деятельность. В эту группу вошли учителя, имеющие большой педагогический стаж. 36% педагогов считают, что и коллегам заметно снижение у них мотивации в работе.

В группе учителей с низким уровнем развития самосознания преобладает ЯР-позиция, свидетельствующая об эмоциональном выгорании и потере мотивации (75%). Кроме того, можно отметить снижение показателей УДБ-позиции (31%), что позволяет говорить о переструктурировании представлений о своей профессиональной деятельности в сторону снижения значимости мотивации для успешного ее выполнения. Еще одна немаловажная особенность учителей этой группы – изменение ЯИ-позиции, снижение (50%) или отсутствие (25%) потребности в саморазвитии.

Таким образом, еще раз подтверждается наличие прямой связи между уровнем развития самосознания и профессиональной позицией педагогических работников. Высокому уровню развития самосознания соответствуют высокие показатели профессиональной позиции, свидетельствующие об оптимальности профессиональной самооценки,

адекватном представлении о профессии, наличии стремления к саморазвитию. И наоборот, низкому уровню развития самосознания соответствуют низким показателям профессиональной позиции, потере интереса к педагогическому труду, снижению требований себе как к профессионалу, эмоциональному выгоранию.

Проанализировав процентное распределение учителей в зависимости от уровня развития профессиональной позиции в группах высокого, среднего и низкого уровней развития самосознания, для более детального рассмотрения особенностей профессиональной позиции, характерных для групп с различным уровнем развития самосознания, перейдем к глубокому корреляционному анализу и рассмотрим значения корреляции между компонентами профессиональной позиции учителей

Данные корреляционного анализа для наглядности можно представить в виде плеяд (рис. 3, 4, 5):

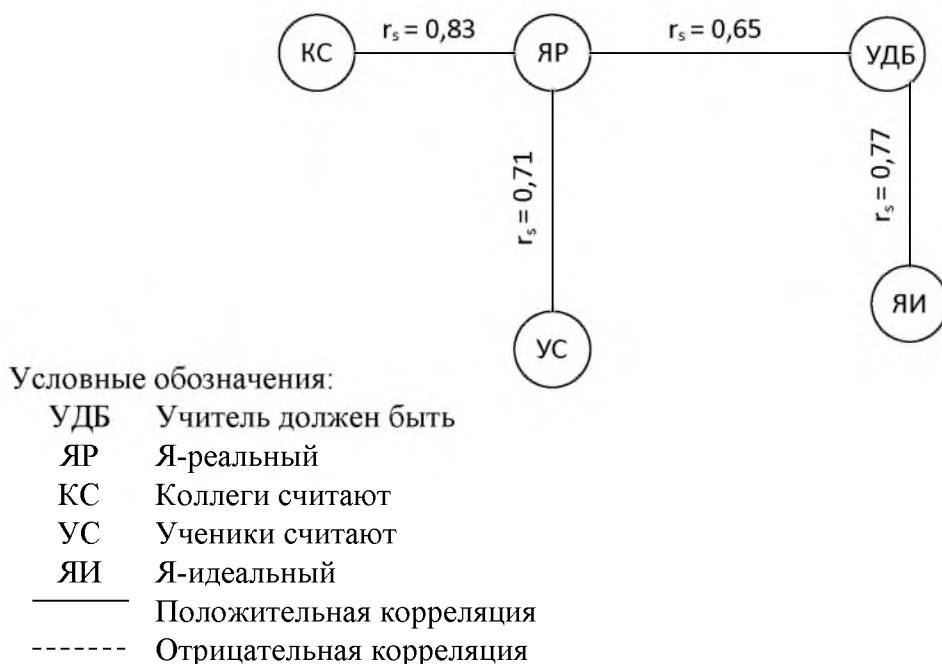
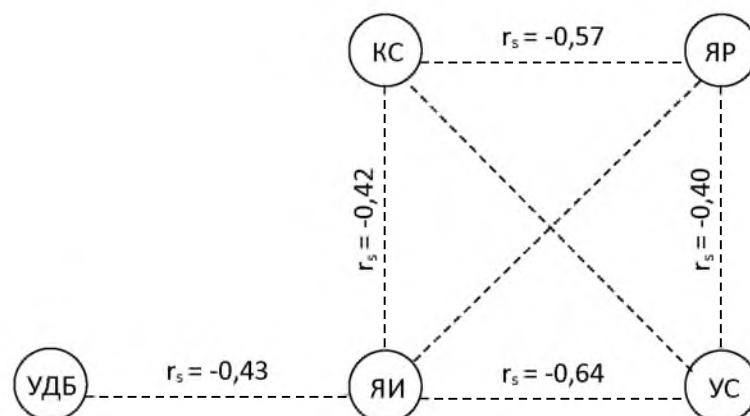


Рис. 3. Корреляционные плеяды компонентов профессиональной позиции у учителей с высоким уровнем развития самосознания.

Рисунок 3 иллюстрирует, что в группе учителей с высоким уровнем развития самосознания центральным компонентом профессиональной позиции является «Я-реальный», то есть представление о себе как о действующем профессионале, соотношение своих реальных желаний и возможностей. Этот компонент имеет значимую связь с УДБ-позицией как системой представлений о профессии учителя как субъекта образовательного процесса ( $r_s = 0,65, p \leq 0,05$ ). Представление об учителе, в свою очередь, тесно коррелируют с позицией «Я-идеальный» ( $r_s = 0,77, p \leq 0,01$ ), что может свидетельствовать о стремлении развиваться и построении образа Я-идеального на основе представлений о профессионально важных качествах педагогической деятельности. Тесная связь была выявлена между Я-реальным и оценкой коллег ( $r_s = 0,83, p \leq 0,01$ ), а также между Я-реальным и мнением учеников об учителе как профессионале ( $r_s = 0,71, p \leq 0,05$ ). Таким образом, данные корреляционного анализа показывают, что оптимальный уровень профессиональной позиции педагога характеризуется ориентацией на соответствие требованиям, предъявляемым к профессии, стремлением к постоянному самосовершенствованию, саморазвитию, а также построением образа Я как профессионала на основе оценок не только коллег по работе, но и учеников. Необходимо отметить, что эти оценки, судя по высоким значениям корреляции, воспринимаются, скорее всего, как адекватные.



Условные обозначения:

УДБ Учитель должен быть

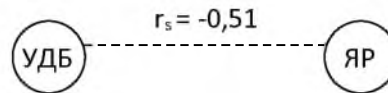
ЯР	Я-реальный
КС	Коллеги считают
УС	Ученики считают
ЯИ	Я-идеальный
————	Положительная корреляция
-----	Отрицательная корреляция

Рис. 4. Корреляционные плеяды компонентов профессиональной позиции у учителей со средним уровнем развития самосознания.

Анализируя рисунок 4, нельзя не отметить, что структура самосознания учителей со средним уровнем развития самосознания отличается тесной взаимосвязью, системностью всех компонентов. Так, в процессе корреляционного анализа была выявлена значимая корреляция Я-реального с мнением коллег ( $r_s = -0,57$ ,  $p = 0,01$ ), с мнением учеников о себе ( $r_s = -0,40$ ,  $p = 0,05$ ) и с образом Я-идеального ( $r_s = -0,63$ ,  $p = 0,01$ ). ЯИ-позиция, помимо связи с ЯР-позицией, также значимо коррелирует с мнением коллег об учителе как профессионале ( $r_s = -0,42$ ,  $p = 0,05$ ) и с мнением учеников ( $r_s = -0,64$ ,  $p = 0,01$ ). Компоненты, отражающие представление об оценке со стороны окружающих (КС-позиция и УС-позиция) также обнаруживают между собой значимую корреляцию ( $r_s = -0,76$ ,  $p = 0,01$ ). Представление о том, каким должен быть учитель, обнаруживает корреляцию, хотя и слабую, с компонентом «Я-идеальный» ( $r_s = -0,43$ ,  $p = 0,05$ ). Нельзя не отметить, что все связи, выявленные в ходе корреляционного анализа, являются отрицательными. Соотнося эти данные с описанием уровней развития самосознания педагогических работников, данным Л.М. Митиной, мы можем предположить, что у учителей с высоким уровнем развития самосознания, имеющих позитивное восприятие себя как субъекта образовательного процесса, стремление к саморазвитию, четкое системное представление о том, каким должен быть учитель и владеющих приемами преодоления педагогических затруднений, негативное изменение одного из компонентов



профессиональной позиции, скорее всего, не повлечет за собой негативную динамику всей структуры профессионального самоопределения. У учителей со средним уровнем развития самосознания, наоборот, изменение (положительное или отрицательное) одного из компонентов профессиональной позиции с большой вероятностью вызовет изменение всей структуры.



Условные обозначения:

УДБ Учитель должен быть

ЯР Я-реальный

КС Коллеги считают

УС Ученики считают

ЯИ Я-идеальный

———— Положительная корреляция

----- Отрицательная корреляция

Рис. 5. Корреляционные плеяды компонентов профессиональной позиции у учителей с низким уровнем развития самосознания.

В группе учителей с низким уровнем развития самосознания (рис. 5), в отличие от предыдущей, обращает на себя внимание отсутствие связи, системности между компонентами профессиональной позиции, что позволяет предположить наличие нарушений в процессе профессионального самоопределения и, как следствие, отсутствие удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Выявленная отрицательная корреляция между представлением о том, каким должен быть учитель, и образом Я-реального ( $r_s = -0,51$ ,  $p = 0,05$ ) еще раз подтверждает это.

Таким образом, мы можем еще раз констатировать, что профессиональное самоопределение учителей с различным уровнем развития самосознания имеет свои особенности: у учителей с высоким уровнем развития самосознания центральным компонентом профессиональной позиции является представление о себе как субъекте своей профессиональной деятельности в настоящий момент, образ Я-реальный.

Кроме этого, профессиональная позиция характеризуется ориентацией на соответствие требованиям, предъявляемым к профессии, стремлением к постоянному самосовершенствованию, саморазвитию, а также построением образа Я как профессионала на основе оценок не только коллег по работе, но и учеников. Профессиональное самоопределение учителей со средним уровнем развития самосознания отличается наличием тесной взаимосвязанности компонентов, однако представление о том, каким должен быть учитель, в процессе формирования образа Я-реального отходит на второй план, уступая место отрицательному влиянию не всегда адекватных, по мнению самих учителей, оценок со стороны коллег по работе и мнению учеников. У учителей с низким уровнем развития самосознания мы можем констатировать отсутствие системности между компонентами профессионального самоопределения, неконструктивное представление о себе как профессионале, потерю интереса к педагогической деятельности, и, как следствие, отсутствие удовлетворенности своей профессией. Перечисленные факторы с большой вероятностью будут обуславливать снижение успешности профессиональной деятельности и повышение риска эмоционального выгорания описываемой группы педагогов.

#### **Литературы:**

1. Абульханова К. А., Березина, Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2001. – 300 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 335 с.
3. Бадак А., Кившик Е. Желание и возможности: Изучение профессиональной позиции с помощью теста «ХиМ». // Школьный психолог. – 2004. № 25-26. – с. 40-45.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – М., 2003. – 224 с.
5. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург, 2000. – 219 с.

©Шкилёв С.В., Одырина О.В., Парамонова Ю.А.