

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА У ПЕДАГОГОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

DOI: 10.25629/НС.2021.06.10

Кроян Г.Ф., Гурова О.С.

Алтайский государственный университет, Институт психологии

Аннотация. В статье предложено рассмотрение теоретико-методологических оснований изучения личностного потенциала педагогов, находящихся на разных стадиях профессионализации, в качестве которых выступили концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева, подход к выделению стадий профессионального становления Ф.Е. Зеера. Также в статье представлены результаты проведенного эмпирического исследования личностного потенциала педагогов города Барнаула, находящихся на стадиях первичной и вторичной профессионализации. Для эмпирического исследования были использованы следующие психологические методики: методика диагностики доминирующего психического состояния «Доминирующее состояние» Л.В. Куликова; опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой; методика Н.Холла на эмоциональный интеллект. С помощью методов математико-статистической обработки данных были выявлены достоверные различия в выраженности таких параметров личностного потенциала, как планирование и самостоятельность между двумя группами респондентов. Так, у педагогов, находящихся на стадии первичной профессионализации больше выражена самостоятельность в поведении и деятельности, тогда как у педагогов, находящихся на стадии вторичной профессионализации больше выражено умение планировать собственную, в том числе и профессиональную деятельность. С помощью факторного анализа была выявлена специфика в структуре личностного потенциала у педагогов двух рассматриваемых групп. Результаты проведенного исследования согласуются с данными других авторов и позволяют выстроить перспективы дальнейшего изучения, как самой категории личностного потенциала, так и педагогов, находящихся в различных жизненных ситуациях или с разным уровнем успешности в профессиональной деятельности, что в свою очередь позволит уточнить направления формирования и развития личностного потенциала педагогов общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: личностный потенциал, профессиональное становление, стадии профессионализации, первичная профессионализация, вторичная профессионализация, эмоциональный интеллект, саморегуляция, доминирующее психическое состояние.

Введение в проблему

Эволюционные вызовы неопределенности, сложности и разнообразия современного мира диктуют и необходимость переосмысления миссии системы образования и школы в обществе. На смену единообразию знаниевого канона, типовых образовательных программ, пониманию человека как средства и капитала должны прийти вариативность деятельности, смыслов, формирования картины мира, персонализация, самоценность личности человека и его потенциала.

Причем изменения системы школьного образования должны касаться не только содержания, объектов, но и всех субъектов образовательного процесса (учителей, учеников, администрации, родителей). Так, в последнее время основной акцент в изучении самих изменений, их влияния ставится на наполнение образовательного материала новым содержанием, на поиске новых современных образовательных технологий, на всестороннем исследовании личностного потенциала учащихся. Однако, исследований, связанных с личностью, личностным потенциалом, профессионализацией современных педагогов проводится недостаточно.

По мнению А.П. Тряпициной главным эффектом профессиональной деятельности педагога является то, что формирующее воздействие на учащегося оказывает именно личность учителя, его отношение к окружающей действительности, его способность проявить собственные спо-

способности, противодействовать сложным жизненным ситуациям [12]. Именно понятие личностного потенциала Д.А. Леонтьев называет базовым измерением собственно личностного в личности педагога. Данное понятие прямо не коррелирует с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира и с творческим потенциалом, а является более строгим обобщающим образованием, отражающим меру преодоления личностью заданных обстоятельств, а также самой себя [6,7,8].

Особый интерес и актуальность представляет изучение особенностей личностного потенциала у педагогов, находящихся на разных стадиях профессионального становления.

Краткий обзор исследований (литературы)

Теоретико-методологическими основаниями изучения особенностей личностного потенциала педагогов, находящихся на разных стадиях профессионального становления выступили с одной стороны положения концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьева, с другой стороны подход к рассмотрению стадий профессионального становления личности Э.Ф. Зеера.

Термин личностный потенциал рассматривается в работах Д.А. Леонтьева и его коллег как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, главным феноменом которой является феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные, предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры.

Личность – это не природный объект, это то, что человек в процессе индивидуального развития сам из себя делает. Личность – это глобальная высшая психическая функция прогрессивного овладения собственным поведением и внесения новых высших закономерностей в процессы взаимодействия с миром и саморазвития на основе социального опыта, вычерпываемого из мира, и биологической основы, с которой мы в этот мир приходим» [6,7].

Личностный потенциал – это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации.

Данные определения демонстрируют важность не только теоретического осмысления, но и эмпирического исследования личностного потенциала представителей различных социальных и профессиональных групп. Однако, особое значение приобретает изучение личностного потенциала педагогов, поскольку основу их профессиональной деятельности в условиях современного развития всей образовательной системы составляет формирование личностного потенциала учащихся. В ситуации все возрастающих требований к профессиональной деятельности педагога интересным представляется всестороннее непосредственное изучение основных составляющих личностного потенциала (саморегуляция деятельности, эмоциональная устойчивость, отношение к жизненным ситуациям, самооценка, эмоциональный интеллект и др.), а также в контексте самого процесса профессионального становления.

Профессиональное становление педагога является динамичным процессом. Этот процесс зависит, во-первых, от внешних условий: в течение жизни человека изменяется само содержание профессии, требования общества к ней, меняется соотношение данной профессии с другими профессиями; может преобразовываться мотивационная сфера профессиональной деятельности и ее менталитет, духовные ценности; перестраивается операциональная сфера при проявлении новых образовательных технологий; структурные компоненты профессиональной деятельности и профессионального общения (средства, условия, результаты) могут меняться местами — то, что было условием, становится результатом, что было средством, позднее может стать условием и

др. Становление профессионала зависит, во-вторых, и от внутренних условий: изменяются представления человека о профессии педагога, критерии оценки человеком самой профессии, профессионализма в ней, а также критерии оценки профессионала в себе.

Э.Ф. Зеер в качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности выделяет социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности. Таким образом, он выделяет 7 основных стадий профессионального становления, которые можно также применить и для анализа процесса профессионализации педагога:

1. Стадия аморфной оптиции (0-12 лет). Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов [1,3,4,5].

2. Стадия оптиции (12-16 лет). На этой стадии происходит формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства — перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии [1,3,4,5].

3. Следующая стадия профессиональной подготовки начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз) (16-23 года). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность — профессионально-познавательная, ориентированная на получение, конкретной профессии [1,3,4,5].

4. После окончания учебного заведения наступает стадия профессиональной адаптации (18-25 лет). Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения [1,3,4,5].

Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер. Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию – освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

5. Стадия первичной профессионализации и становления специалиста (26-33 года). По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами [1,3,4,5].

Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностнообразными технологиями выполнения.

6. Стадия вторичной профессионализации (34-42 года). Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит становление профессионала. На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности [1,3,4,5].

7. И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию — профессионального мастерства и становления акме-профессионалов (42-60 лет). Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя [1,3,4,5].

Процесс профессионального становления педагога неизбежно включает в себя кризисные этапы как переходные ступени к большему профессионализму. Профессиональные кризисы личности являются предметом психологических исследований Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.С. Пряжниковой и др. Указанные кризисы большинство авторов рассматривают как непродолжительные (до года) периоды перехода от одной стадии профессионального развития личности к другой. В качестве содержания кризиса выделяется кардинальная перестройка человека как профессионала, необходимость изменения направления его дальнейшего профессионального развития. Э.Ф. Зеер, говоря о критической фазе, подготовленной отсутствием четкого осознания проблемных зон, нарастанием психологического дискомфорта, раздражительностью, описывает ее как период психической напряженности, конфликтности, неудовлетворенности; поиска вариантов изменения ситуации, проигрывания альтернатив дальнейшей профессиональной жизни. В данный период человеку свойственно переживать ряд конфликтов профессионального развития, таких как мотивационный (обусловленный потерей интереса к учебе, дезинтеграцией профессиональных ориентаций и установок), когнитивно-деятельностный (детерминированный неудовлетворенностью содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности), поведенческий (связанный с противоречиями в межличностных отношениях в первичном коллективе, неудовлетворенностью своим социально-профессиональным статусом, положением в группе и др.). В посткризисном периоде человек находит способы разрешения кризиса, которые могут иметь разный характер: конструктивный, деструктивный, профессионально-нейтральный. Результатом успешного разрешения профессионального кризиса является самоорганизация деятельности, позволяющая освоить новый, более сложный уровень ее функционирования [1,2, 3,4,5].

Таким образом, проблематика изучения личностного потенциала педагогов, находящихся на разных стадиях профессионализации представляется нам несомненной актуальной и интересной в рамках определения траекторий развития современной системы школьного образования.

Методы (методики)

Нами было предпринято эмпирическое исследование личностного потенциала педагогов, находящихся на стадиях первичной и вторичной профессионализации.

В исследовании применялся следующий комплекс методов: анкетирование, психологическое тестирование (методика диагностики доминирующего психического состояния «Доминирующее состояние» Л.В. Куликова; опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой; методика Н. Холла на эмоциональный интеллект), методы математико-статистической обработки данных (Т-критерий Стьюдента, факторный анализ). Обработка данных производилась с помощью статистического пакета «spss 21,0».

Выбранные методики психологической диагностики позволяют рассмотреть несколько компонентов личностного потенциала респондентов. Так методика диагностики доминирующего психического состояния Л.В. Куликова предоставляет возможность анализа таких составляющих личностного потенциала, как активность в отношении жизненных ситуаций, спокойный эмоциональный фон, устойчивость эмоционального тона, удовлетворенность жизнью,

положительный образ-Я. Психологическая устойчивость личности имеет огромное практическое значение в деятельности педагога, поскольку устойчивость охраняет личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья и высокой работоспособности. В свою очередь методика Н. Холла позволяет целостно оценить такой компонент личностного потенциала респондентов, как эмоциональный интеллект. Развитость эмоционального интеллекта позволит педагогу не только более эффективно управлять собой, коллективом, но и защищает педагогов от эмоционального выгорания, часто сопровождающего деятельность, связанную с большим количеством контактов с другими людьми. Опросник на определение стиля саморегуляции поведения В.И. Моросановой помогает анализу системообразующего компонента личностного потенциала, по мнению Д.А. Леонтьева, – саморегуляция деятельности, которая в свою очередь включает в себя такие показатели, как планирование, гибкость, самостоятельность, оценка результатов деятельности, программирование и моделирование.

В исследовании приняли участие 34 педагога среднеобразовательных учреждений города Барнаула в возрасте от 25 до 42 лет. Все респонденты были разделены на две группы. В первую группу вошло 16 педагогов, находящихся на стадии первичной профессионализации по классификации Зеера (25-33 года), во вторую группу вошло 18 педагогов, находящихся на стадии вторичной профессионализации (34-42 года).

Выбор данных стадий обусловлен активной работой по повышению уровня профессионализации педагогов именно данных возрастных групп, проводимой в Алтайском крае с перспективой включения их в кадровый резерв по управленческим должностям в системе образования Алтайского края. Требования к претендентам: высшее профессиональное образование, стаж педагогической работы в образовательной организации не менее трех лет.

Результаты и их обсуждение

Опишем результаты анализа каждого из компонентов личностного потенциала обеих групп респондентов. Для обозначения средних баллов по шкалам методик для группы первичной профессионализации будем использовать m_1 , а для группы вторичной профессионализации - m_2 .

Результаты статистического анализа данных полученных с помощью методики диагностики доминирующего психического состояния Л.В. Куликова показали, отсутствие достоверных различий в группах.

В целом можно говорить о высоких оценках по шкалам методики в группах. Так, баллы по шкале «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации» ($m_1 = 50,83$, $m_2 = 50,38$) в группах раскрывают выраженное активное, оптимистическое отношение к жизненной ситуации, наличие готовности к преодолению препятствий, веры в свои возможности. Ощущение сил для преодоления препятствий и достижения своих целей. Жизнерадостность выше, чем у большинства людей.

У респондентов высокая возможность проявлять активность и расходовать энергию, стенически реагировать на возникающие трудности. Субъективные ощущения внутренней собранности, запасы сил, энергии. Повышена готовность к работе, в том числе длительной (шкала «тонус» $m_1 = 55,61$, $m_2 = 56,76$).

Респонденты проявляют большую уверенность в своих силах и возможностях, чем у большинства людей. В психическом состоянии переживания тревоги имеет определяющее значение для ряда других явлений. Именно тревога усиливает звучание эмоциогенных раздражителей различной силы, в том числе и незначительных, увеличивая интенсивность отрицательных эмоций, усугубляя их негативное влияние на сознание, поведение и деятельность (шкала «Спокойствие - тревога» $m_1 = 58,22$, $m_2 = 59,53$).

Шкала «Устойчивость – неустойчивость эмоционального тона» ($m_1 = 59,66$, $m_2 = 60,00$), показывает преобладание ровного положительного эмоционального тона в группах. Высокую эмоциональную устойчивость, в состоянии эмоционального возбуждения сохранение адекватности и эффективности психической саморегуляции, поведения и деятельности.

«Удовлетворённость – неудовлетворённость жизнью в целом, (её ходом, процессов самореализации)» ($m_1 = 62,44$, $m_2 = 65,46$). Показывает, что респонденты готовы брать на себя ответственность и делать свой выбор – выбор, в котором слышен голос собственного «Я». Педагоги чувствуют готовность преодолевать трудности в реализации своих способностей. Достаточно высокая оценка собственной личностной успешности.

Шкала «положительный – отрицательный образ самого себя» позволила определить критичность самооценивания. Так, мы можем говорить об адекватности самооценивания ($m_1 = 55,57$, $m_2 = 59,69$).

Результаты статистического анализа данных полученных с помощью теста на эмоциональный интеллект Н. Холла также показали, отсутствие достоверных различий в группах.

В целом мы можем говорить, что в группах недостаточно развита эмоциональная осведомленность ($m_1 = 7,83$, $m_2 = 7,84$). Глубокого осознания и понимания своих эмоций не происходит, вероятно из-за не регулярного пополнения собственного словаря эмоций.

В группах по шкале управление своими эмоциями не получено достоверных различий. Но в группе вторичной профессионализации мы видим достаточно низкие значения ($m_2 = 2,92$). Это может говорить о не достаточной эмоциональной отходчивости, эмоциональной гибкости. В группе первичной профессионализации произвольное управление своими эмоциями ($m_1 = 5,88$,) немного выше, но все же остается в группе низких значений.

Самотивация достаточно развита в группах респондентов ($m_1 = 9,55$, $m_2 = 9,23$). Так, можно говорить об управлении своим поведением, за счет управления умения управлять эмоциями.

На среднем уровне развита эмпатия ($m_1 = 8,87$, $m_2 = 8,46$). Понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку в одинаковой мере развито в группах.

Распознавание эмоций других людей и умение на них воздействовать ярче проявляется в группе первичной профессионализации ($m_1 8,55$). В группе вторичной профессионализации результаты ближе к низким значениям по шкале ($m_2 = 6,53$).

По результатам анализа опросника для определения стиля саморегуляции В.И. Моросановой, были обнаружены статистически значимые различия в группах респондентов по шкалам «планирование» ($p=0,027$) и «самостоятельность» ($p=0,008$).

Так, мы можем говорить о том, что в группе вторичной профессионализации ($m_2 = 6,61$) достоверно выше сформированность осознанного планирования деятельности. Их планы более реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У респондентов второй группы сильнее сформирована потребность в осознанном планировании деятельности. Вероятно, в группе первичной профессионализации планы чаще подвержены изменениям ($m_1 = 5,0$).

С другой стороны, автономность в организации активности, способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности в группе первичной профессионализации развиты выше ($m_1 = 5,22$). Скорее всего, более низкие показатели по данной шкале во второй группе говорят о том, что планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, возможно это говорит об умении делегировать. ($m_2 = 2,92$)

В целом обе группы можно охарактеризовать, как умеющих выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, при смене образа жизни, переходе на другую систему работы такие испытуемые способны гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий (шкала «моделирование» $m_1=5,61$, $m_2= 6,30$).

Респонденты продумывают способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для субъекта успешности (шкала «программирование» $m_1 = 6,11$, $m_2 = 7,15$).

Респонденты адекватно оценивают себя и результаты своей деятельности. Сформированы и устойчивы субъективные критерии оценки успешности достижения результатов. Респонденты адекватно оценивают как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируются к изменению условий (шкала «оценка результативности» $m_1 = 6,83$, $m_2 = 6,92$).

Также мы можем говорить о высокой гибкости, то есть способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств респонденты легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию (шкала «гибкость» $m_1 = 6,611$, $m_2 = 5,84$).

Общий уровень саморегуляции в группах показывает осознанность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев. Такие испытуемые самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет, компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности ($m_1 = 36,00$, $m_2 = 36,63$).

Таким образом, в целом личностный потенциал обеих групп респондентов достаточно развит, однако имеются западающие показатели при оценке эмоционального интеллекта, а именно: управление своими эмоциями и эмоциональная осведомленность.

Для оценки специфики структуры личностного потенциала в двух группах испытуемых мы применили процедуру факторного анализа.

Факторный анализ показал, что в основе структуры личностного потенциала в группе первичной профессионализации лежит четыре фактора, объясняющих 81,04% дисперсии.

В первый фактор (45,33% дисперсии) вошли шкалы: «управление эмоциями» ($a=0,924$), «распознавание эмоций» ($a=0,887$), «спокойствие - тревога» ($a=0,853$), «устойчивость – неустойчивость эмоционального тона» ($a=0,847$), «самотивация» ($a=0,840$), «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации» ($a=0,742$), «удовлетворённость – неудовлетворённость жизнью» ($0,729$), эмпатия ($a=0,601$), «положительный – отрицательный образ самого себя» ($a=0,517$).

Так, первый фактор в основном содержит показатели эмоционального интеллекта в совокупности с показателями психического состояния респондентов с первичной профессионализацией. Это свидетельствует о тесной связи между этими элементами, которые имеют более сильное влияние при оценке выраженности и сформированности личностного потенциала у педагогов на стадии первичной профессионализации. Главным показателем, с которым связаны все остальные, и которые раскрывают его понимание, является параметр «управление эмоциями».

Во второй фактор (15,82% дисперсии) вошли следующие шкалы: «общий уровень саморегуляции» ($a=0,954$), «программирование» ($a=0,827$), «моделирование» ($a=0,797$), «планирова-

ние» ($a=0,744$), «оценка результатов» ($a=0,529$). Данный фактор в основном составили показатели саморегуляции у респондентов с первичной профессионализацией, где показателем с большим факторным весом является «общий уровень саморегуляции».

Третий фактор (11,39% дисперсии) вобрал в себя шкалы «тонус» ($a=0,760$), «самостоятельность» ($a=-0,858$). Данный фактор состоит из двух шкал, одна из которых является показателем доминирующего психического состояния, а другая – показателем саморегуляции, причем данные показатели находятся в обратной зависимости. При выраженном тоне будет наблюдаться низкий уровень самостоятельности, и наоборот.

Четвертый фактор (8,49% дисперсии) вобрал в себя такие шкалы, как «оценка результатов» ($a=0,621$), «гибкость» ($a=-0,867$), «эмоциональная осведомленность» ($a=0,716$). Этот фактор включает в себя показатели, как саморегуляции, так и эмоционального интеллекта.

В общем можно отметить, что структура личностного потенциала респондентов с первичной профессионализацией малодифференцирована и в качестве доминирующего показателя в ней выступает взаимосвязь параметров эмоционального интеллекта и доминирующего психического состояния.

Факторный анализ показал, что структура личностного потенциала в группе вторичной профессионализации включает в себя пять факторов, объясняющих 86,4% дисперсии.

В первый фактор (35,99% дисперсии) вошли шкалы: «самотивация» ($a=0,927$), «эмпатия» ($a=0,907$), «управление эмоциями» ($a=0,809$), «распознавание эмоций» ($a=0,740$), «тонус» ($a=0,739$), «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации» ($a=0,713$), «эмоциональная осведомленность» ($a=0,628$). Данный фактор включает в себя в основном показатели эмоционального интеллекта и лишь две шкалы, демонстрирующие доминирующее психическое состояние респондентов с вторичной профессионализацией.

Во второй фактор (21,47% дисперсии) вошли шкалы «моделирование» ($a=0,850$), «устойчивость – неустойчивость эмоционального тона» ($a=0,831$), «оценка результата» ($a=0,758$), «общий уровень саморегуляции» ($a=0,653$), «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации» ($a=0,619$), «спокойствие - тревога» ($a=0,601$). Этот фактор содержит в себе показатели саморегуляции и психического состояния респондентов.

Третий фактор (13,30% дисперсии) вобрал в себя шкалы «удовлетворённость – неудовлетворённость жизнью» ($a=0,876$), «самостоятельность» ($a=-0,886$), «положительный – отрицательный образ самого себя» ($a=0,693$). Данный фактор также включает в себя показатели саморегуляции, но все же больший вклад вносит показатель доминирующего психического состояния респондентов рассматриваемой группы. Причем единственный показатель саморегуляции «самостоятельность» обратно пропорционален показателем психического состояния.

Четвертый фактор (8,63% дисперсии) вобрал в себя шкалы «планирование» ($a=0,885$), «гибкость» ($a=0,539$), «общий уровень саморегуляции» ($a=0,623$). Этот фактор состоит только из показателей саморегуляции.

Пятый фактор (7,00% дисперсии) вобрал в себя шкалы «программирование» ($a=0,879$), «тонус» ($a=0,540$), «спокойствие - тревога» ($a=0,595$). Данный фактор содержит с большим вкладом показатель саморегуляции, а также показатели доминирующего психического состояния.

Итак, структура личностного потенциала респондентов с вторичной профессионализацией включает в себя пять компонентов, то есть он более дифференцирован, наиболее значимым из которых является фактор с параметрами эмоционального интеллекта.

Таким образом, в проведенном эмпирическом исследовании было показано, что в целом личностный потенциал респондентов, находящихся на стадиях первичной и вторичной профессионализации не отличается по степени выраженности различных его показателей, за исключением планирования и самостоятельности, а также в тенденции расхождения находятся параметры эмоционального интеллекта, причем в сторону снижения их на стадии вторичной профессионализации.

Путем выявления структуры личностного потенциала в обеих группах педагогов было отмечено, что на стадии первичной профессионализации личностный потенциал менее дифференцирован, что можно объяснить большей связанностью различных его составляющих, которые еще не приобрели своей специфичности. На стадии же вторичной профессионализации структура личностного потенциала педагогов более дифференцирована и имеет свои нюансы, например, в большей выраженности составляющих саморегуляции респондентов.

Однако в обеих группах респондентов можно отметить и выделить эмоциональный интеллект как более значимый и влиятельный показатель личностного потенциала, хотя в обеих группах выраженность параметров эмоционального интеллекта находятся на низком уровне. Причем более низко выражены параметры эмоционального интеллекта именно в группе педагогов, находящихся на стадии вторичной профессионализации.

Данную особенность можно объяснить наличием очень высоких требований к профессии педагога, связанных как с постоянными социальными изменениями, так и с изменениями технической и технологической среды. Подобного рода требования непосредственно оказывают влияние на способность человека сосредотачивать свое внимание скорее на результатах работы, чем на собственных эмоциях, а также эмоциональном состоянии других людей, в том числе учеников, их родителей, коллег. Такой сдвиг фокуса внимания педагогов, с одной стороны обеспечивает им актуальное рабочее психическое состояние, саморегуляцию, но с другой стороны влияет на ухудшение взаимодействия, кооперации, сотрудничества с другими субъектами образовательного процесса.

Обсуждение

Полученные результаты эмпирического исследования позволяют расширить контекст изучения личностного потенциала педагогов, выстраивая дальнейшие перспективы изучения выраженности и взаимосвязи различных показателей личностного потенциала у других групп педагогов, а также при других социальных ситуациях. Данный аспект, по мнению Д.А. Леонтьева, является одной из задач эмпирического исследования самой категории личностного потенциала. Однако, подобного рода исследования являются и актуальными в сфере выстраивания программ по формированию личностного потенциала у педагогов, находящихся на разных стадиях профессионализации.

Выявленная в исследовании значимость эмоционального интеллекта для всей структуры личностного потенциала педагогов, находящихся на стадии первичной и вторичной профессионализации подтверждается также исследованиями Д. Гоулмана и его учеников [2, 9].

Эмоциональный интеллект, по мнению Д. Гоулмана, развивается прижизненно путем приобретения опыта управления собой и другими людьми, а также через повышение осознанности своей жизненной позиции и поведения. Эмоциональный интеллект, по Д. Гоулману, включает в себя ряд компетенций, которые при группировке образуют личностные (управление собой) и социальные навыки (управление отношениями с другими людьми) и направлены на понимание себя и других или оказание влияния.

Е.Ю. Мандрикова подчеркивает, что развитость эмоционального интеллекта позволяет не только более эффективно управлять собой, командами, организацией, но и защищает сотрудников от эмоционального выгорания, часто сопровождающего деятельность, связанную с большим количеством контактов с другими людьми [8].

Данные подобного рода становятся значимыми при рассмотрении особенностей профессиональной деятельности современных педагогов, и позволяют выделить направления в развитии личностного потенциала самих учителей общеобразовательных школ.

Выводы и заключение

Таким образом, нами были выделены теоретические основания изучения личностного потенциала педагогов, находящихся на разных стадиях профессионального становления; проанализированы результаты эмпирического исследования, направленного на выявление и сравне-

ние содержания и структуры личностного потенциала педагогов, находящихся на стадиях первичной и вторичной профессионализации.

Итак, можно сформулировать следующие выводы:

1. Личностный потенциал педагогов, находящихся на разных стадиях профессионального становления можно исследовать с помощью выявления следующих компонентов: эмоциональный интеллект, доминирующее психическое состояние, саморегуляция. Данный подход к исследованию базируется на концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьева, а также на классификации стадий профессионализации Э.Ф. Зеера.

2. В ходе проведения эмпирического исследования было обнаружено, что доминирующее психическое состояние и саморегуляция педагогов обеих групп респондентов находятся в пределах нормы, тогда как выраженность показателей эмоционального интеллекта находятся на низком уровне.

3. Специфика содержания личностного потенциала респондентов обеих групп заключается в большей выраженности умения планировать собственную деятельность у педагогов, находящихся на стадии вторичной профессионализации, а также в большей выраженности самостоятельности (автономности) при реализации собственного поведения и деятельности у педагогов, находящихся на стадии первичной профессионализации.

4. Специфика структуры личностного потенциала респондентов обеих групп заключается в малой дифференцированности и меньшей значимости параметров саморегуляции у педагогов, находящихся на стадии первичной профессионализации. В свою очередь, более дифференцирована структура личностного потенциала у педагогов, находящихся на стадии вторичной профессионализации, что свидетельствует о большей осознанности и различимости для них навыков, умений, способностей, компетенций, способствующих развитию личностного потенциала.

5. Для педагогов, находящихся на стадии первичной и вторичной профессионализации эмоциональный интеллект в структуре личностного потенциала занимает ведущее место, что согласуется с данными других исследователей и позволяет выстроить направление по развитию данного компонента с целью формирования целостного личностного потенциала рассматриваемой профессиональной группы.

Библиография

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. (2007) Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. Красноярск: Поликом, с. 190.

2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. (2005). Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс.

3. Зеер, Э.Ф. (2008) Психология профессий. М.: Академический проект, 56с.

4. Э.Ф. Зеер. (2007) Теоретические основы профессионального становления личности. В.А. Бодров. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М.: ПЕР СЭ; Логос.

5. Зеер Э. Ф. (2006) Психология профессионального развития. М.: Академия, 239 с.

6. Леонтьев Д.А. (2011) Личностный потенциал: структура и диагностика М.: Издательство «Смысл», 607 с.

7. Леонтьев Д.А., & А.А. Леонтьева (ред) (2006) Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности. Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. М.: Смысл, с. 134–147.

8. Мандрикова Е.Ю. (2011) Личностный потенциал в организационном контексте. Леонтьев Д.А. (с. 406-424). Личностный потенциал: структура и диагностика М.: Издательство «Смысл».

9. Марон А.Е., Резинкина Л.В. (2015) Этапы личностно-профессионального становления педагога: от адаптации в профессии к метадеятельности. *Человек и образование*. №3(44), с. 74-78.
10. Митина Л.М. (2004) Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. М.: Академия, 320 с.
11. Рассказова Е.И. К проблеме успешности и неудачи в саморегуляции // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы I Международной конференции. Кисловодск; Ставрополь; Москва, 2006. С. 582–583.
12. Тряпицина А.П. (2012) Современные тенденции развития качества педагогического образования // *Человек и образование*. №3(32), с. 4-10.
13. Шушунова Е.В., Богатырева Ю.И. (2016) Проблема профессионального становления учителя в условиях современного образования. Научный результат. Педагогика и психология образования. Т.2, №4, с. 63-69.
14. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // *The Human Search for Meaning* / P.T.P. Wong, P.S. Fry (Eds.) Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1998. P. 1–25.
15. Carver C., Scheier M. A Control-Systems Approach to Behavioral Self-Regulation // *Review of Personality and Social Psychology: 2* / L. Wheeler (Ed.). Beverly Hills: Sage, 1981. P. 107–140.

PSYCHOLOGICAL STABILITY AS A COMPONENT OF PERSONAL POTENTIAL IN TEACHERS OF SECONDARY SCHOOLS

DOI: 10.25629/HC.2021.06.10

Kroyan G.F., Gurova O.S.

Altai State University, Institute of Psychology

Abstract. The article proposes to consider the theoretical and methodological foundations for studying the personal potential of teachers at different stages of professionalization, which were the concept of personal potential of D.A. Leontyev, the approach to identifying the stages of professional development F.E. Zeera. The article also presents the results of an empirical study of the personal potential of teachers in the city of Barnaul, who are at the stages of primary and secondary professionalization. For empirical research, the following psychological methods were used: the method of diagnosing the dominant mental state "Dominant state" L.V. Kulikova; questionnaire "Style of self-regulation of behavior - SSP-98" V.I. Morosanova; N. Hall's methodology for emotional intelligence. Using the methods of mathematical and statistical data processing, significant differences were revealed in the severity of such parameters of personal potential as planning and independence between the two groups of respondents. So, teachers who are at the stage of primary professionalization have more pronounced independence in behavior and activity, while teachers who are at the stage of secondary professionalization have more expressed the ability to plan their own, including professional activities. With the help of factor analysis, the specificity in the structure of the personal potential of the teachers of the two considered groups was revealed. The results of the study are consistent with the data of other authors and make it possible to build prospects for further study, both of the category of personal potential itself, and of teachers in different life situations or with different levels of success in professional activity, which in turn will make it possible to clarify the directions of the formation and development of personal potential of teachers of educational institutions.

Key words: personal potential, professional development, stages of professionalization, primary professionalization, secondary professionalization, emotional intelligence, self-regulation, dominant mental state.