

МОЛДАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи
С.З.У.: 159.923 (043.3)

БУРАГА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

**РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ
УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ**

511.01 – ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии

Научный руководитель:



Платон Каролина, доктор
хабилитат педагогических наук,
доктор психологии, профессор

Автор:



Бурага Наталья

КИШИНЭУ, 2017

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 159.923 (043.3)

BURAGA NATALIA

**ROLUL RESURSELOR PERSONALE ÎN DEZVOLTAREA
PASIUNII PROFESIONALE A PEDAGOGILOR**

511.01 – PSIHOLOGIE GENERALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducator științific:



Platon Carolina, doctor habilitat
în pedagogie, doctor în psihologie,
profesor universitar

Autor:



Buraga Natalia

CHIȘINĂU, 2017

© Бурага Наталья, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ (на румынском, русском и английском языках).....	6
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ	9
ВВЕДЕНИЕ	10
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ И УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ	18
1.1. Концептуальные подходы к проблеме личностных ресурсов.....	18
1.2. Феномен увлеченности работой в современной психологии	32
1.3. Ресурсный подход к увлеченности работой.....	44
1.4. Выводы к главе 1.....	48
2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ	51
2.1. Организация и методология исследования.....	51
2.2. Анализ личностных ресурсов педагогов.....	61
2.3. Изучение увлеченности работой у педагогов.....	68
2.4. Исследование взаимосвязи увлеченности работой и личностных ресурсов у педагогов.....	79
2.5. Сравнительный анализ личностных ресурсов увлеченных и не увлеченных работой педагогов	90
2.6. Выводы к главе 2.....	103
3. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ	105
3.1. Цели и задачи программы формирующего эксперимента.....	105
3.2. Результаты применения программы развития личностных ресурсов у педагогов.....	113
3.3. Оценка эффективности программы психологической интервенции.....	119
3.4. Феноменологический анализ реализации программы развития личностных ресурсов у педагогов.....	122
3.5. Выводы к главе 3.....	124
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ	126
БИБЛИОГРАФИЯ	130
ПРИЛОЖЕНИЯ	146

Приложение 1. Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES).....	146
Приложение 2. Опросник профессионального выгорания (MBI).....	147
Приложение 3. Опросник «Интегральная удовлетворенность трудом».....	148
Приложение 4. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО).....	149
Приложение 5. Шкала субъективной витальности.....	151
Приложение 6. Тест диспозиционного оптимизма.....	152
Приложение 7. Тест жизнестойкости (ТЖС).....	153
Приложение 8. Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера	154
Приложение 9. Шкала общей самооффективности (ШОС).....	155
Приложение 10. Нормативные показатели по методикам исследования.....	156
Приложение 11. Результаты констатирующего эксперимента.....	158
Приложение 12. Программа развития личностных ресурсов педагогов.....	161
Приложение 13. Результаты контрольного эксперимента.....	180
ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	183
CV АВТОРА	184

ADNOTARE

Buraga Natalia. Rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale a pedagogilor. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2017.

Structura tezei. Lucrarea constă din introducere, trei capitole, concluzii, recomandări, 221 surse bibliografice, 13 anexe, 129 pagini text de bază, conține 32 figuri și 26 tabele. Rezultatele cercetării sunt publicate în 13 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: pasiune profesională, resurse personale, optimism, autoeficacitate, orientările cu privire la sensul vieții, viabilitate, vitalitatea subiectivă, toleranța spre incertitudine, pedagogi

Domeniul de cercetare: Psihologie Generală.

Scopul cercetării: evidențierea rolului resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale a pedagogilor.

Obiectivele investigației: analiza teoretică a studiilor cu referire la problematica resurselor personale și a pasiunii profesionale; investigarea specificului sferei resurselor personale la pedagogi; determinarea nivelului și a specificului pasiunii profesionale la pedagogi, identificând relația acesteia cu alte fenomene conexe procesului muncii (arderea profesională, satisfacția în muncă), precum și cu resursele personale ale pedagogilor; analiza comparativă a resurselor personale ale pedagogilor care manifestă pasiune profesională, precum și ale celor care nu sunt pasionați de munca lor, în vederea determinării unui profil de personalitate al acestor două grupuri de subiecți; elaborarea și validarea unui program de dezvoltare a resurselor personale a pedagogilor și propunerea unor recomandări în vederea creșterii pasiunii profesionale la această categorie profesională.

Noutatea și originalitatea științifică. Pentru prima dată în Republica Moldova a fost studiat fenomenul pasiunii profesionale, evidențiindu-se rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale la pedagogi. În acest sens, a fost elaborat un profil de personalitate a pedagogului pasionat de munca sa și a pedagogului care nu manifestă pasiune profesională. A fost dovedită științific posibilitatea creșterii nivelului de pasiune profesională prin exercitarea unor strategii de influență deliberate, orientate asupra resurselor personale cu scopul dezvoltării acestora.

Problema științifică importantă soluționată constă în *determinarea* rolului pe care îl au resursele personale în dezvoltarea pasiunii profesionale la pedagogi, fapt care *ne-a oferit posibilitatea de a elabora* un program de dezvoltare a resurselor personale, *implementarea* căruia a contribuit la creșterea pasiunii profesionale a pedagogilor, precum și la menținerea unui nivel optimal al acesteia.

Semnificația teoretică a lucrării rezidă în analiza și sinteza rezultatelor unor cercetări privind problematica resurselor personale și cea a pasiunii profesionale. În acest sens, o serie de studii, cu referire la conceptul de pasiune profesională, realizate în afara RM, ne-au servit drept fundament teoretic pentru elaborarea unui profil de personalitate al angajatului pasionat de munca sa. În baza rezultatelor cercetării realizate de noi, a fost elaborat un profil de personalitate care întrunește un ansamblu de resurse personale ale pedagogului contemporan pasionat de activitatea sa profesională, precum și a celui care nu manifestă pasiune profesională.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea unui program de dezvoltare a resurselor personale, program care își dovedește eficiența în optimizarea procesului de muncă, datorită creșterii nivelului de pasiune profesională. Rezultatele cercetării pot fi utilizate de manageri și specialiști în resurse umane în vederea evaluării pasiunii profesionale la angajați, pentru creșterea nivelului de pasiune profesională și a profilaxiei fenomenelor negative care împiedică buna desfășurare a activității profesionale.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării au fost utilizate în pregătirea cursurilor universitare pentru disciplinele „Psihologia generală”, „Psihologia sănătății”, „Psihologia muncii”, „Psihologia comportamentului deviant” - cursuri predate la ciclul I, licență, în cadrul Facultății Psihologie și Științe ale Educației, USM.

АННОТАЦИЯ

Бурага Наталья Александровна. Роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинев, 2017.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, общих выводов, рекомендаций, библиографии (221 источник), 13 приложений, 129 страниц основного текста, 32 рисунков, 26 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 13 научных работах.

Ключевые слова: увлеченность работой, личностные ресурсы, оптимизм, самоэффективность, смысложизненные ориентации, жизнестойкость, субъективная витальность, толерантность к неопределенности, педагоги.

Область исследований: Общая Психология

Цель научной работы: выявить роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов.

Задачи исследования: провести теоретический анализ исследований проблемы личностных ресурсов и феномена увлеченности работой; изучить особенности ресурсной сферы педагогов; исследовать степень и характер увлеченности работой педагогов, определить ее взаимосвязь с другими состояниями, связанными с трудом (профессиональное выгорание, удовлетворенность трудом), а также с личностными ресурсами педагогов; провести сравнительный анализ личностных ресурсов педагогов увлеченных и не увлеченных своей работой и разработать ресурсный профиль личности исследуемых групп; разработать и апробировать программу по развитию личностных ресурсов педагогов и предложить рекомендации по повышению увлеченности работой.

Научная новизна и оригинальность. Впервые в Республике Молдова было проведено исследование феномена увлеченности работой и определена роль личностных ресурсов в формировании этого состояния у педагогов. Был разработан ресурсный профиль личности педагога, увлеченного своей работой и педагога без признаков увлеченности работой. Была доказана возможность формирования увлеченности работой посредством целенаправленного воздействия на ресурсы личности с целью их развития.

Решенная значимая научная проблема состоит в *определении* роли личностных ресурсов в формировании состояния увлеченности работой педагогов, *что послужило возможностью для разработки* программы по развитию ресурсов личности, *применение* которой способствовало повышению увлеченности работой педагогов и сохранению ее оптимального уровня.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации современных исследований проблемы личностных ресурсов и увлеченности работой. Проведен анализ зарубежных исследований концепта увлеченности работой, на основе которого был составлен профиль личности увлеченного работой сотрудника. На основе результатов исследования был разработан ресурсный профиль личности современного педагога, увлеченного работой, а также профиль личности педагога без признаков увлеченности.

Практическая значимость работы состоит в разработке программы по развитию личностных ресурсов, которая выступает в качестве инструмента оптимизации трудовой деятельности, благодаря повышению степени увлеченности работой сотрудников. Полученные результаты могут быть использованы руководителями организаций и менеджерами по персоналу с целью оценки степени увлеченности работой сотрудников, повышения их увлеченности работой и профилактики профессионального выгорания.

Внедрение научных результатов. Результаты исследования были использованы при подготовке учебных курсов по дисциплинам «Общая психология», «Психология здоровья», «Психология труда», «Психология девиантного поведения» преподаваемых студентам первой ступени высшего образования МолдГУ.

ANNOTATION

Buraga Natalia. The role of the personal resources contributing to the maintenance of the work engagement among teachers. Thesis for degree of Doctor in Psychology. Chisinau 2017.

The structure of thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, references (221 titles), 13 appendixes, 129 pages, 32 figures, 26 tables. The results are published in 13 scientific papers.

Key words: work engagement, personal resources, optimism, self-efficacy, life meaning orientations, hardiness, subjective vitality, tolerance for ambiguity, teachers.

Domain of study: General Psychology.

The purpose this paper is to identify the personal resources contributing to the maintenance of the work engagement among teachers.

Research objectives: to analyze the theoretical aspects of the problem of personal resources and work engagement; to identify the personal resources among teachers; to establish the extent and nature of work engagement of study subjects (teachers), as well as their level of burnout and job satisfaction; examine the relationship between the employees' personal resources and their degree of work engagement; a comparison of personal resources among engaged and not engaged at work teachers; to elaborate and implement a Program of development of personal resources designed to teachers and to establish its efficiency; the development of science-based recommendations for the increase work engagement among teachers.

Novelty and scientific originality. For the first time in Republic of Moldova research of the problem of work engagement is being conducted. It examines the relationship between the employees' personal resources and their degree of work engagement. It was developed the psychological profile of personal resources of work engaged teachers and teachers without state of work engagement and it was validated a program of development of personal resources among teachers.

The important scientific problem solved through this research consists in *identification* of the role of personal resources contributing to the maintenance of the work engagement among teachers, which has *led to the elaboration* of a program of development of personal resources among teachers, making it possible to maintain the work engagement of teachers with effective means.

Theoretical value of research consists in providing new theoretical information and systematization of current research of problems of personal resources and work engagement. The analysis of foreign studies the concept of work engagement, on the basis of which was proposed the personality profile of work engaged employee. Was elaborated the psychological profile of personal resources of work engaged teachers and teachers without state of work engagement.

The applicative value of the thesis resides in design of a program of development of personal resources that support the work engagement at the teachers. Results of the study may serve as a basis for further research in this area. Also, the results will be useful to managers and HR managers to maintain the work engagement of their staff.

Implementation of the scientific results. The research results have been implemented in the teaching of university courses at the Moldova State University: "General Psychology", "Psychology of Labour", "Occupational Health Psychology", "Psychology of Deviant Behavior".

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

УР – увлеченность работой

УТ – удовлетворенность трудом

ТН – толерантность к неопределенности

ИТН – интолерантность к неопределенности

ТДО – тест диспозиционного оптимизма

ТДОп – позитивные ожидания по тесту диспозиционного оптимизма

ТДОн – негативные ожидания по тесту диспозиционного оптимизма

СЖО – смысложизненные ориентации

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Целью современной психологии является поддержание и обеспечение психологического здоровья отдельной личности и общества в целом. Современный мир предъявляет большое количество требований к индивиду, который должен уметь быстро реагировать на огромный информационный поток, меняющуюся социально-политическую и экономическую ситуацию в обществе, что, несомненно, вызывает стресс и негативно сказывается на психологическом благополучии личности. Таким образом, в период социальной и политической нестабильности в Республике Молдова и во всем мире тема преодоления стрессовых ситуаций становится наиболее актуальной.

Несмотря на трудности, с которыми приходится сталкиваться современному человеку, многие люди продолжают жить полноценной жизнью, сохраняя надежду на лучшее будущее, оставаясь активными и жизнестойкими, испытывая радость и удовлетворение от собственной жизни. В связи с этим появляется все больше психологических исследований фокусирующих свое внимание не на проблемах, с которыми сталкивается личность в процессе жизнедеятельности, а на благоприятных состояниях психической деятельности человека, ведущих к оптимальному функционированию. Такой подход получил название «Позитивная психология» благодаря работам Seligman M., Csikszentmihalyi M. и др. [174]. В центре внимания данного направления находится позитивный потенциал личности, некие «внутренние силы», которые способствуют благополучному существованию личности и ее развитию. В этом контексте наибольший интерес представляет проблема ресурсов, то есть тех факторов, которые обеспечивают эффективность личности.

Существуют разные подходы к пониманию личностных ресурсов в разных областях психологической науки. Так позитивная психология, также как и психология развития трактует ресурсы как некий фактор успешного развития и адаптации личности к условиям среды, что способствует сохранению психического благополучия личности. Другой подход мы можем обнаружить в прикладных разделах психологической науки – организационной психологии и психологии спорта, где ресурсы представляют собой резерв организма, к которому человек обращается в стрессовых ситуациях с целью противостояния утомлению и профессиональному выгоранию.

Именно проблема преодоления стрессов и эмоционального выгорания индивида чаще всего прослеживается в исследованиях ресурсов личности. Психологи пытаются разобраться, что же помогает человеку противостоять стрессовым ситуациям и сохранять

свое психологическое благополучие. Особенно актуальной данная тематика становится в контексте профессиональной деятельности специалистов, работа которых связана с непосредственным взаимодействием с людьми. Согласно данным исследований профессионального выгорания, проведенными Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. (1996) в группу риска входят учителя школ, преподаватели ВУЗов, социальные работники, работники медицины и службы психического здоровья [96, с. 71-72]. Общеизвестно, что профессия педагога является одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов труда. Этот факт подтверждается не только отечественными исследователями [1; 3; 9; 11; 15; 16; 17; 18], но и зарубежными [7; 55; 95; 120; 147; 164; 198; 215]. Как отмечает Величковская С.Б. [95, с. 139], к педагогам в значительно большей степени, чем к представителям других профессий типа «человек-человек» предъявляются повышенные требования со стороны социума в условиях неадекватной, часто заниженной социальной и материальной оценке труда. Это приводит к падению престижа профессии, «оттоку кадров», количественному и качественному снижению уровня жизни специалистов данного профиля. Подобная ситуация прослеживается и в нашей стране, где данная профессия также является низкооплачиваемой и малопrestiжной.

Тем не менее, несмотря на неутешительные результаты исследований профессионального выгорания среди педагогов многие авторы указывают на то, что не малое количество представителей этой профессии испытывают энтузиазм и воодушевление по отношению к своей работе. Тем самым актуальным остается вопрос о том, что же формирует и поддерживает состояние увлеченности педагогов, которые продолжают свою профессиональную деятельность, несмотря на нелегкие условия труда, небольшую заработную плату и высокий уровень стрессогенности профессии.

Описание ситуации в исследуемой области и постановка проблемы исследования. Проблема ресурсов личности в зарубежной психологии рассматривается более тридцати лет. Между тем до сих пор нет единого подхода к пониманию данного феномена. Анализ публикаций на эту тему позволяет выявить следующие подходы к пониманию личностных ресурсов: ресурс как стратегия копинга (Aldwin M., Antonovsky A., Csikszentmihalyi M., Hobfoll S., Lazarus R., Бодров В.А.), ресурс как стратегия жизни (Анцыферова Л.И.), ресурс как фактор регуляции деятельности и поведения (Дикая Л.Г., Корнилова Т.В.), ресурс как фактор сохранения психического здоровья и успешности деятельности (Леонтьев Д.А., Seligman M.).

Проблема увлеченности работой является еще более новой для психологической науки. Термин «*work engagement*» был введен Kahn W. в начале 90-х годов XX века и

трактовался как включенность индивидов в процесс работы [155]. Позже Maslach С. (1998) [168] определила увлеченность работой как антитезис выгорания, считая эти два феномена разными сторонами одной медали. Schaufeli W. [216] предположил, что профессиональное выгорание и увлеченность работой являются самостоятельными явлениями, а не двумя полюсами одной шкалы. Он определил увлеченность как «позитивное, приносящее удовлетворение и связанное с работой состояние, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью» [185, с. 73]. Кроме того, исследованию данного концепта были посвящены работы Bakker А.В., который с коллегами предложил ресурсную модель увлеченности работой [129]. Природу увлеченности работой помогли раскрыть исследования Demerouti, Е. и Salanova М. Работы Gorgievski М.Ј. и коллег позволили определить концептуальные различия между увлеченностью и трудоголизмом.

Однако в странах восточноевропейского региона исследования данного феномена представлены незначительно. Среди исследований румынских коллег большой вклад внесли Vîrgă D., Zaborilă С., Sulea, С., Maricuțoiu L. [21], которые провели адаптацию и валидизацию Ухтрехской шкалы увлеченности работой; также можно отметить работы Ciobotă Е. R. [2] изучавшей взаимосвязь увлеченности работой, организационного стресса и удовлетворенности трудом и группу исследователей Pascu D. М., Mioc М., Draguț I. Е., Țepeș-Onea А., Petruță Е. [20] рассмотревших роль личностных ресурсов в контексте увлеченности работой и эмоционального выгорания. В российской психологии проблема увлеченности работой поднимается в исследовании Кутузовой Д.А. [65] в рамках изучения профессионального выгорания педагога-психолога. Мандрикова Е.Ю. и Горбунова А.А. [74] рассмотрели взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом у менеджеров. Полунина О.В. [87] сделала попытку определить особенности взаимосвязи увлеченности работой и профессионального выгорания у работников сферы обслуживания. В нашей стране данный феномен изучается впервые.

Проблемам, с которыми сталкиваются педагоги, посвящено немало работ отечественных исследователей. В частности, в Республике Молдова исследовались такие вопросы как: организационный стресс у педагогов – Șova Т., Cojocaru-Borozan М. [16; 17], Robu V., Stoica С. [14]; эмоциональное выгорание преподавателей высшей школы – Gorincoi V., Platon С. [4; 10; 3]; профессиональный стресс и выгорание педагогов – Pleșca М. [11], Verdeș А. [18], Mereuță I., Bucun N., Rotaru G. [6]. Тем не менее, несмотря на наличие работ в этой области большинство из них посвящено трудностям, с которыми

приходится сталкиваться педагогам. Позитивные состояния, связанные с работой почти не встречаются в исследованиях отечественных психологов за исключением небольшого числа работ, посвященных удовлетворенности трудом и качеством жизни работников – Potâng A., Coşciuc I., Sârbu A.[12; 13].

Анализ степени разработанности проблемы исследования позволил выделить следующие противоречия: 1) между признанием ключевой роли личностных ресурсов в эффективном функционировании специалистов стрессогенных профессий и отсутствием комплексных исследований, описывающих оптимальное соотношение ресурсов, способствующих увлеченности работой; 2) между высокой потребностью нашего общества в специалистах, увлеченных своей работой и отсутствием в Республике Молдова теоретических и практических исследований в этой области. Данные противоречия обуславливают проблему нашего исследования. Ее решение видится в выявлении личностных ресурсов увлеченных работой педагогов для определения их роли в формировании позитивного состояния, связанного с работой.

Таким образом, **целью** данной работы является выявление роли личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов.

Для реализации поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ исследований проблемы личностных ресурсов и феномена увлеченности работой.
2. Изучить особенности ресурсной сферы педагогов.
3. Исследовать степень и характер увлеченности работой педагогов, определить ее взаимосвязь с другими состояниями, связанными с трудом (профессиональное выгорание, удовлетворенность трудом), а также с личностными ресурсами педагогов.
4. Провести сравнительный анализ личностных ресурсов педагогов увлеченных и не увлеченных своей работой и разработать ресурсный профиль личности исследуемых групп.
5. Разработать и апробировать программу по развитию личностных ресурсов педагогов и предложить рекомендации по повышению увлеченности работой педагогов.

В качестве **методологической основы** нашего исследования выступили следующие концепции, теории и модели: концепция субъективного ощущения благополучия (Argyle M., Ryff K., Diner E.); концепция состояния «потока» (Csikszentmihalyi M.); теория высших индивидуально-психологических качеств человека (Seligman M. и др.); теория самодетерминации (Ryan R.M., Deci E.L. и др.); теория сохранения ресурсов (Бодров В.А., Lazarus R., Maddi S., Hobfoll S.); теория личностного

потенциала (Леонтьев Д.А.); ресурсная модель увлеченности работой – JD-R (Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M., Demerouti E., Xanthopoulou D. и др.)

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие группы **методов**: 1) теоретические – анализ и синтез научной литературы по проблеме исследования; описательный метод, сравнительный метод, гипотетико-дедуктивный метод интерпретации полученных результатов; 2) эмпирические – в качестве основного метода исследования было избрано *тестирование* с помощью следующих методик: «Утрехтская шкала увлеченности работой» Schaufeli W.B. и Bakker A.B.; Диагностика профессионального выгорания (MBI) Maslach С.; опросник «Интегральная удовлетворенность трудом» Батаршева А.В.; Тест смысловых ориентаций (СЖО) Леонтьева Д.А.; Шкала субъективной витальности Ryan R. и Frederick K.; Тест диспозиционного оптимизма Scheier M., Carver С.; Шкала общей самооффективности (ШОО) Schwarzer R., Jerusalem M.; Тест жизнестойкости (ТЖС) Леонтьева Д.А., Рассказовой Е.И.; Шкала толерантности к неопределенности Баднера С.; 3) статистико-математические – методы описательной и индуктивной статистики.

Научная новизна и оригинальность. Впервые в Республике Молдова было проведено исследование феномена увлеченности работой и определена роль личностных ресурсов в формировании состояния увлеченности работой педагогов. Был разработан ресурсный профиль личности педагога, увлеченного своей работой, а также ресурсный профиль личности педагога без признаков увлеченности работой. Была доказана возможность формирования увлеченности работой посредством целенаправленного воздействия на личностные ресурсы с целью развития тех ресурсов, которые помогают педагогу справляться с профессиональными стрессами, и способствуют формированию положительного состояния, связанного с работой.

Решенная значимая научная проблема состоит в *определении* роли личностных ресурсов в формировании состояния увлеченности работой педагогов, *что послужило возможностью для разработки* программы по развитию личностных ресурсов, *применение* которой способствовало повышению увлеченности работой педагогов и сохранению ее оптимального уровня.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации современных исследований проблемы личностных ресурсов и увлеченности работой. На основе анализа зарубежных исследований концепта увлеченности работой был составлен психологический профиль личности увлеченного работой сотрудника. Полученные результаты эмпирического исследования легли в основу разработки ресурсного профиля

личности современного педагога, увлеченного работой, а также профиля личности педагога без признаков увлеченности.

Практическая значимость исследования. Полученные результаты исследования могут быть использованы руководителями организаций и менеджерами по персоналу с целью оценки степени увлеченности работой сотрудников, а также повышения их увлеченности работой и профилактики негативных феноменов, связанных с профессиональной деятельностью. Разработанная программа развития личностных ресурсов может быть использована практическими психологами в качестве инструмента оптимизации трудовой деятельности, посредством повышения степени увлеченности работой сотрудников. Полученный эмпирический материал может быть включен в программу учебных курсов по общей психологии, психологии личности, организационной психологии, психологии труда и психологии профессионального здоровья. Результаты исследования могут послужить основой для дальнейших исследований в данной области, как в нашей стране, так и за рубежом, а также в качестве практического материала для метаисследований по проблеме личностных ресурсов педагогов и их увлеченности работой.

Апробирование и внедрение результатов исследования. Полученные в ходе исследования теоретические и эмпирические данные обсуждались на методических семинарах на кафедре Прикладной Психологии Молдавского Государственного Университета, а также на национальных и международных научных конференциях: “Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”, Chișinău, USM, 21-22 septembrie, 2011; “Integrarea prin cercetare și inovare”, Chișinău, USM, 10-11 noiembrie, 2014; “Învățământul universitar și piața muncii: Conexiuni și perspective”, USM, 21 noiembrie, 2014; “Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, US Cahul, 5 iunie, 2015; “The First International conference on development of education and psychological science in Eurasia”, Vienna, June 27, 2015; Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior”, US Cahul, 7 iunie, 2016.

Результаты исследования были использованы при подготовке учебных курсов по дисциплинам «Общая психология», «Психология здоровья», «Психология труда», «Психология девиантного поведения», преподаваемых на факультете Психологии и Педагогических наук в Молдавском Государственном Университете для студентов первой степени высшего образования.

Научные публикации по теме диссертации. Основное содержание диссертации отражено в 13 научных работах: 1 – монография, 7 – публикаций в материалах

конференций интернационального уровня, 5 – публикаций в специализированных научных журналах в нашей стране и за рубежом (категории В и С).

Структура работы. Диссертация состоит из аннотаций (на русском, румынском и английском языках), введения, трех глав, выводов, рекомендаций, библиографии (221 источник), 13 приложений, включает 32 рисунка, 26 таблиц. Объем диссертации составляет 129 страниц.

Во **Введении** раскрыта актуальность исследуемой проблемы, определена сфера ее изученности отечественными и зарубежными исследователями; сформулированы цели и задачи исследования; описана методологическая база исследования; обозначена научная новизна и оригинальность исследования, а также теоретическая, практическая значимость работы, апробация и внедрение результатов исследования.

В первой главе **«Теоретические аспекты исследования личностных ресурсов и увлеченности работой»** проанализированы подходы к проблеме личностных ресурсов и увлеченности работой описанные в психологической литературе. Определены подходы к пониманию термина «личностные ресурсы», рассмотрена классификация личностных ресурсов. Рассмотрена концепция увлеченности работой, которая представлена в трудах зарубежных исследователей: Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M., Demerouti E., Xanthoroulou D., Мандрикова Е.Ю., Иванова Т., Ciobotă E.R., Vîrgă D.

Во второй главе **«Экспериментальное исследование роли личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов»** обозначены предмет, цели, задачи и этапы исследования личностных ресурсов в контексте увлеченности работой у педагогов. Описаны методы исследования, а также представлены результаты констатирующего эксперимента. В результате исследования выявлены особенности ресурсной сферы педагогов, а также особенности увлеченности работой современных педагогов; определены взаимосвязи личностных ресурсов с увлеченностью работой; сформированы ресурсные профили личности педагога, увлеченного и не увлеченного работой.

В третьей главе **«Программа развития личностных ресурсов, способствующих формированию увлеченности работой педагогов»** представлена методологическая база формирующего эксперимента, целью которого является формирование увлеченности работой посредством развития личностных ресурсов педагогов. Описаны результаты апробирования программы; приведены результаты диагностики до и после формирующего эксперимента, а также сравнение экспериментальной и контрольной группы.

Общие выводы и рекомендации содержат подведение итогов исследования, соответствующие обобщения результатов констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента, на основании которых были разработаны практические рекомендации для руководителей, менеджеров по персоналу и психологов, а также педагогов, которые могут сталкиваться с изучаемыми проблемами. Кроме того, были определены возможные сферы исследований в этой области, актуальные для Республики Молдова.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ И УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ

1.1. Концептуальные подходы к проблеме личностных ресурсов

Интерес к проблеме личностных ресурсов в психологии был порожден результатами исследований стресса и стратегий совладания с ним. Согласно многочисленным работам не всегда может быть обнаружена связь между стрессовыми событиями в жизни человека и его болезненной реакцией на них, в связи с этим особое внимание обращают на себя медиаторы в стрессовом процессе, которыми и являются ресурсы личности. Согласно описанию Hobfoll S. и коллег личностные ресурсы могут быть описаны как аспекты Я, связанные с устойчивостью к трудностям. По его мнению, личностные ресурсы являются фундаментальными компонентами индивидуальной способности к адаптации, играющими первостепенную роль в контексте совладания со стрессом. [58, с. 122].

Как отмечает в своей работе Соловьева С.Л. [96], вероятность развития психического стресса при повышении фрустрационной напряженности зависит от особенностей личности, обладающей специфическим набором психологических черт. Разные авторы обозначали подобные черты то как «чувство когерентности» (Antonovsky A.), повышающее ресурсы противостояния стрессогенным ситуациям, то как «личностная выносливость» (Maddi S.), понимаемая как потенциальная способность активного преодоления трудностей. Личностные ресурсы в значительной степени определяются способностью к построению интегрированного поведения, чем выше способность к интеграции поведения, тем более успешно преодоление стрессогенных ситуаций.

Понятие «ресурс» является полидисциплинарным и используется в разных науках, как гуманитарного, так и реального профиля. Чаще всего он используется в контексте природных, экономических, трудовых ресурсов и трактуется как «запас, источник чего-либо» [83]. В психологической науке данное понятие стало активно использоваться более 30 лет назад, но уже существует немало взглядов на определение понятия «ресурсы». Рассмотрим некоторые подходы к пониманию данного термина, представленные в психологической литературе.

С точки зрения Бодрова В.А. «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [33, с. 115-116]. Согласно Hobfoll S. ресурсы – это внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это

эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям [153].

Как указывает Водопьянова Н.Е. ресурсы – это «средства (инструменты), используемые человеком для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией» [46, с. 290]. Туровцев Н.В. определяет ресурс «как запас средств, который служит для достижения поставленных целей» [101, с. 200]. По мнению Муздыбаева К. ресурсы можно разделить на личностные и средовые, при этом «личностные ресурсы включают навыки и способности индивида, а средовые - отражают доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной сетки» [77, с.103].

Многие другие исследователи также использовали похожие концепты, которые обозначали такими терминами как: общие ресурсы устойчивости (Antonovsky, 1979) [115], личностные копинг ресурсы (Aldwin, 1994) [114], психологические ресурсы (Taylor, Kemeny, Reed, Bower, 2000) [203], психологический капитал (Luthans, Youssef, 2007) [165], личностный потенциал (Леонтьев Д.А., 2011) [70], ментальные ресурсы (Хазова С.А., 2014) [105].

Израильский социолог Antonovsky А. [115] занимаясь изучением влияния стрессовых факторов на здоровье человека на примере людей переживших пребывание в концентрационных лагерях обнаружил, что, несмотря на воздействие стрессовых факторов, некоторым людям удается оставаться физически и психически здоровыми. Такой феномен он связывал с наличием у людей *общих ресурсов устойчивости*, которые, по его мнению, выражались в оптимизме, осознаваемых стратегиях совладания, креативности, гибкости, чувстве связности. Aldwin С.М. [114], изучая стресс и совладание с ним, описывает *личностные копинг ресурсы* как потенциальные возможности личности, которые позволяют ей справляться с трудными жизненными ситуациями.

Как указывает в своей работе Мандрикова Е.Ю., личностные ресурсы, представляют собой позитивные состояния, связанные со способностью личности контролировать свою жизнь и влиять на свое окружение, которые тесно сопоставимы с *психологическим капиталом* [74]. С точки зрения Чайки Е.Ю. и Мандриковой Е.Ю., психологический капитал является положительным психологическим состоянием человека, связанным с разными аспектами его организационной жизни, например, с удовлетворенностью трудом, субъективным благополучием, лидерством и его влиянием

на сотрудников, эффективностью деятельности, творческой продуктивностью и т.д. [107, с. 229].

Рассматривая базовое измерение личности, Леонтьев Д.А. [70] вводит понятие «*личностный потенциал*», под которым понимает некий стержень личности. Под личностным потенциалом он рассматривает «системную организацию индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе ее способности 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» [Там же, с. 219]. Таким образом, личностный потенциал – это «индивидуально-психологические характеристики личности, которые позволяют человеку справляться с разнообразными вызовами, сохраняя внутреннюю цельность и устойчивость». [66, с. 3]. Схожий феномен описывает Маклаков А.Г. [71], обозначая его как личностный адаптационный потенциал. Как отмечают в своей работе Мартынова М.А. и Богомаз С.А. [75, с. 165], личностный потенциал может быть оценен по наличию у человека личностных качеств, необходимых для выполнения какой-либо деятельности и достижения значимых результатов. Дикая Л.Г. отмечает, что «личностный потенциал определяет возможности человека по преодолению трудностей, те возможности, ресурсы, которые человек может или не может актуализировать» [55, с. 78].

Под *ментальными ресурсами* Хазова С.А. понимает «характеристики внутренней (интрасубъектной) и внешней (физической или социальной) среды, которые устойчиво связываются в ментальном опыте субъекта с позитивным эффектом, наличием осязаемого преимущества в условиях решения жизненно важных проблем» [105, с. 16].

Таким образом, можно отметить, что существуют два подхода к пониманию личностных ресурсов. Одни авторы описывают его как некий «резерв» сил и способностей, которые позволяют человеку справляться с трудностями повседневной жизни и стрессовыми ситуациями. Другие же, напротив описывают ресурсы через термин «потенциал», обозначая тем самым особенности личности, ее направленность, способствующие лучшей адаптации индивида, его оптимальному функционированию и личностному развитию.

Изучение литературы по проблеме личностных ресурсов показало, что не существует единого подхода к классификации данного феномена [37; 38; 39; 41]. Нами были обнаружены лишь отдельные подходы к разделению ресурсов, вытекающие из понимания самого явления разными авторами, которые будут далее представлены в нашей работе.

Зарубежные исследователи Petermann F., Scheithauer H. и Niebank K. [105] рассматривают ресурсы как фактор «защиты» от неблагоприятных условий функционирования личности. В данной концепции ресурсы являются факторами снижающими риск возникновения трудностей, а также факторами смягчающими влияние стрессогенного события. В качестве индивидуальных ресурсов выделяют такие особенности личности как высокий уровень интеллекта, позитивный темперамент, адекватную Я-концепцию, самооффективность, оптимальное совладающее поведение и интернальный локус-контроля.

Анализ литературы, посвященной проблеме стресса [88, с. 121], показывает, что к личностным ресурсам, способствующим стрессоустойчивости можно отнести интернальный локус-контроль (Pearlin, Schooler, 1978), уверенность в себе и самооффективность (Bandura, 1997), высокие показатели «силы Я» (Gann, 1979). Однако отмечается, что под влиянием стресса личностные ресурсы могут уменьшаться из-за того, что подрывается вера человека в собственные силы, в свою компетентность. Таким образом, вера в себя поддерживает оптимальный уровень личностных ресурсов в ситуации стресса.

Водопьянова Н.Е. [47, с. 258] и Куликов Л.В. [60, с. 185-186] к личностным ресурсам преодоления стресса относят:

- активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобрести личный опыт и возможности личностного роста;
- сила «Я-концепции», самоуважение, самооценка, собственная значимость, «самодостаточность»;
- активная жизненная установка: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях;
 - позитивность и рациональность мышления;
 - эмоционально-волевые качества;
 - физические ресурсы (состояние здоровья и отношение к нему как к ценности).

Fromm E. [61, с. 84] выделял три психологических категории, обозначаемых как ресурсы человека в преодолении трудных жизненных ситуаций: 1) надежда – то, что обеспечивает готовность к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, что способствует жизни и росту; 2) рациональная вера – осознание существования множества возможностей и необходимости вовремя эти возможности обнаружить и использовать; 3) мужество – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превратив в голый оптимизм или

иррациональную веру, «способность сказать «нет» тогда, когда весь мир хочет услышать «да».

В рамках психологии здоровья ресурс рассматривается как фактор сохранения психологического здоровья личности, ведущий к психологическому благополучию. Представители позитивной психологии Seligman M., Peterson K. и др. [105, с. 28] к ресурсам личности относят следующие особенности: когнитивные личностные черты, обуславливающие успешность работы со знаниями и новой информацией (креативность, любопытство, гибкость мышления, интерес к учению, мудрость – понимание широкого контекста и общих закономерностей); жизненная энергия и упорство; социальный интеллект, лидерство; способность к самоконтролю; чувство прекрасного; чувство юмора; религиозность.

С позиции позитивной психологии подход к проблеме личностных ресурсов представлен через термины психологический капитал (Luthans, Youssef, 2007) и личностный потенциал (Леонтьев Д.А., 2011). Зарубежные исследователи, предложившие концепцию психологического капитала [165, с. 10-11], описывают его через следующие включенные в него компоненты:

- самоэффективность – осознание своих способностей выстраивать поведение и прикладывать необходимые усилия для успешной реализации сложных задач;
- оптимизм – создание положительной установки, стремления следовать к успеху в настоящем и в будущем;
- надежда – воля, упорство при движении к целям и умение подбирать адекватные пути для их достижения;
- жизнестойкость – способность находить выход из проблемных и сложных ситуаций, быстрое восстановление нормального состояния.

В структуру личностного потенциала, согласно Леонтьеву Д.А. и др. [67; 70] входят ресурсы, которые в различных ситуациях придают человеку уверенность, поддерживают его самоидентичность и позитивную Я-концепцию. К базовым характеристикам личности, определяющим ее направленность, относятся жизнестойкость, свобода, самодетерминация.

Шкуратова И.П. и Анненкова Е.А. [112, с. 18-19] приводят более обширную классификацию ресурсов и выделяют следующие группы личностных ресурсов, которые, по их мнению, способствуют оптимальному функционированию личности и помогают преодолевать трудные ситуации жизни: 1) мировоззрение и верования человека, сила духа; 2) интеллект, креативность, интерес к миру; 3) системы навыков, умений и знаний;

4) энергетический ресурс, включающий физическое и психическое здоровье, выносливость человека, его темпераментальные характеристики; 5) свойства личности, направленные на противостояние разрушительным воздействиям (жизнестойкость, целеустремленность, оптимизм, локус контроля и т.п.).

Следует отметить, что *личностные ресурсы* могут рассматриваться как состояния и черты личности. При этом на основе определенных черт личности могут быстрее сформироваться те или иные личностные ресурсы. Например, экстравертированные личности чаще мыслят более оптимистично, нежели люди с низким уровнем экстраверсии. В то же время, согласно теории Seligman M. [195, с. 156], у человека можно сформировать оптимистичный объяснительный стиль, независимо от личностных черт.

Обобщая имеющиеся в литературе на сегодняшний день концепции личностных ресурсов можно выделить три группы ресурсов личности, которые реализуются в индивидуальном опыте субъекта через его отношение к миру, мировоззрение, навыки преодоления трудностей. Эти группы можно представить через ресурсы устойчивости, ресурсы саморегуляции и инструментальные ресурсы (Рисунок 1.1.). Рассмотрим более подробно ресурсы, входящие в выделенные группы.

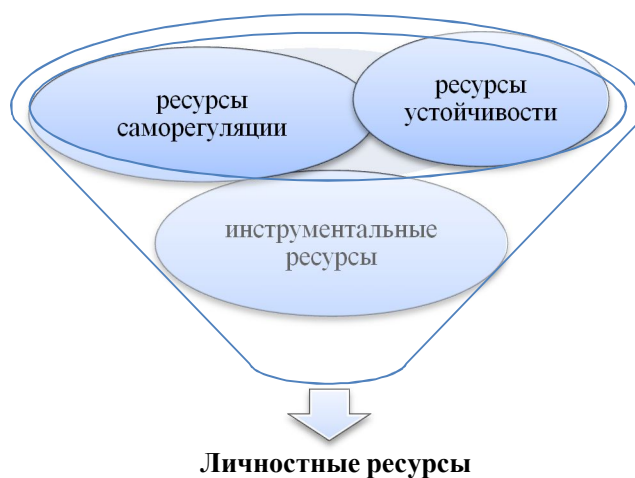


Рис. 1.1. Классификация личностных ресурсов

1). Ресурсы устойчивости, действие которых проявляется в повышении «порога экстремальности» ситуаций, при переходе через который ситуация начинает восприниматься как трудная, критическая или экстремальная. Высокий уровень таких ресурсов приводит к тому, что их обладатели не замечают «проблемность» многих ситуаций. Для людей с низким уровнем ресурсов устойчивости, напротив, даже умеренно неблагоприятная ситуация может представляться серьезной проблемой. К таким ресурсам можно отнести осмысленность жизни, субъективную витальность, диспозиционный оптимизм, которые будут рассмотрены далее.

- *Осмысленность жизни как ресурс личности.* Категория осмысленности жизни в психологии представляет собой достаточно актуальную проблему, решение которой на индивидуальном уровне обеспечивает продуктивную жизнь, наполненную смыслом. Само понятие «смысл жизни» восходит к экзистенциальным воззрениям и определяется как некая идея, обозначающая цель жизни, которая носит высокую ценностную значимость.

Смыслжизненные ориентации – это набор свойственных только данной личности ценностей и целей, которые она выбрала как основополагающие своего существования. Как указывает Васильева Т.В. [44, с. 4], смыслжизненные ориентации формируются в социокультурной среде при усвоении социального опыта. Они проявляются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других аспектах сознания личности и направляют поведение и личностное развитие на выбор жизненного пути, определяя его потенциал в настоящем и будущем. Благодаря им человек придает своей жизни высший смысл, и реализует его через деятельность, которую он выполняет. Можно сказать, что они обеспечивают продуктивную жизнь, так как человек осознает собственную значимость в этой жизни и пытается реализовать свой потенциал.

Как отмечает в своей работе Леонтьев Д.А. [68, с. 12-14], осмысленность жизни не является однородной и внутренне согласованной структурой, а скорее всего, определяется целым набором факторов. Придание смысла происходящим событиям является важным ресурсом, способствующим быстрой адаптации к изменяющимся условиям организации и повышению самомотивации трудовой деятельности.

- *Оптимизм как ресурс личности.* Рассматривая ресурсную структуру личности нельзя обойти вниманием такой феномен, как конструктивная активность, который может быть описан в категории оптимизма. Позитивное отношение к жизни, жизнерадостность и нахождение положительных сторон происходящих событий (в том числе и негативных) являются важными атрибутами психологического здоровья личности. В повседневной жизни понятие оптимист и пессимист достаточно часто используются. Согласно Ожегову С.И. [83] оптимизм определяется как бодрое и жизнерадостное мироощущение, при котором человек во всем видит светлые стороны, верит в будущее, в успех, в то, что в мире господствует положительное начало, добро.

В современной зарубежной литературе можно выделить два основных подхода к изучению оптимизма и пессимизма: исследование диспозиционного оптимизма (Scheier M.F., Carver C.S. и др.) и исследование оптимизма как атрибутивного стиля (Seligman M., Peterson C. и др.). Рассмотрим более подробно диспозиционный оптимизм, который Scheier M.F., Carver C.S. [193, с. 8], определяют как широкое, диффузное, проявляющееся

в разных ситуациях чувство уверенности, связанное с обобщенными, касающимися разных сфер жизни положительными ожиданиями.

В определении понятий оптимизм – пессимизм Scheier M.F. и Carver C.S. [192] основное значение придают положительным или отрицательным ожиданиям индивида. С их точки зрения, оптимистами можно назвать людей, которые склонны придерживаться позитивных ожиданий относительно будущего, а пессимистами, соответственно, тех, кто более склонен к негативным ожиданиям. Объяснение данной теории лежит в основе мотивации личности, а именно в направленности на достижение желаемых целей. Так человек склонен прогнозировать свое поведение в зависимости от значимости цели и успешности действий по ее достижению. В том случае, если человек не уверен в своих силах и в возможности достижения цели с минимальными потерями, он, как правило, отказывается от действий и воспринимает это как неудачу. Таким образом, пессимист это человек не верящий в то, что ситуация сложится для него благополучно и не обладающий достаточными навыками решения возникающих проблем. Каждый новый негативный опыт лишь утверждает его пессимизм. И, напротив, оптимист обладает уверенностью в том, что у любой проблемы есть решение, что придает ему силы для решения возникающих проблем, а положительный результат только поддерживает его оптимизм.

В отличие от рассмотренной концепции, автор идеи об оптимизме как атрибутивном стиле – Seligman M. [98, с. 15], смещает акцент на причины тех или иных ожиданий, скрывающиеся в особенностях атрибутивного стиля. Согласно Seligman M. [195, с. 24], в процессе жизни у человека складывается определенная устойчивая манера объяснять причины происходящего, и когда он сталкивается с теми или иными результатами деятельности, он приписывает им причины в соответствии со сложившимся стилем атрибуции. Таким образом, человек с оптимистическим стилем объяснения происходящих событий считает, что все неприятности носят временный характер, касаются только частных ситуаций и зависят от внешних обстоятельств, а значит не нужно сильно переживать из-за них. Человек же с пессимистическим атрибутивным стилем, наоборот, уверен, что происходящие негативные события будут длиться долго, и затронут все стороны жизни, да и виновником всех этих неприятностей является он сам.

Как подчеркивает Schulman P. [194, с. 34], в целом оптимизм связан со многими личностными конструктами, которые в совокупности помогают людям видеть невзгоды как вызов, трансформировать проблемы в возможности (надежда), использовать время для обновления навыков, проявлять настойчивость в поиске решений сложных проблем (отказоустойчивость), поддерживать доверие (аффективность), быстро отходить после

неудач (устойчивость). При этом Scheier M.F. и Carver C.S. отмечают, что необходимо отделять оптимизм от таких феноменов как надежда, чувство контроля и самоэффективности, так как это разные конструкты.

- *Субъективная витальность как личностный ресурс.* Понятие субъективной витальности, введенное психологами Ryan и Frederick, является относительно новым в психологической науке с точки зрения терминологии, но достаточно часто упоминаемым с точки зрения смысла, который в него вкладывается. Еще Freud S. в свою теорию вводит термин психической энергии, для обозначения некой силы (созидательной или разрушительной), которая играет главную роль в жизнедеятельности человека. При этом он рассматривал эту энергию как истощаемый ресурс, расходуемый главным образом, на сопротивление и защиту, что приводит к дисбалансу психики. В восточной философии, так же немало работ посвящено жизненной энергии. Однако основной акцент в них делается не на том, что блокирует и истощает эту энергию, а наоборот, что позволяет ей сохраняться в течение жизни человека и как ее поддерживать и восстанавливать, чему способствуют многочисленные практики (йога, дзен, цзи и т.п.).

В современной психологии субъективная витальность является одним из маркеров благополучия человека (Ryan, Frederick) и рассматривается в качестве ресурса (Александрова Л.А.), который способствует ощущению полноты сил и энергии. Таким образом, витальность определяется как «субъективное переживание обладания физической и психической энергией» [Цит. по: 26, с. 135]. Интересен также тот факт, что переживание витальности особым образом соотносится с энергией, которая воспринимается как имеющая причину в самой себе, то есть обладает «*внутренним субъективным локусом причинности*» [138, с. 143]. Как отмечает Александрова Л.А. [25] субъективная витальность опирается не на энергию «вообще», но, скорее, на энергию, которая ощущается человеком как собственная в связи со значимой деятельностью, инициированной Я на основе внутренней мотивации.

2) Ресурсы саморегуляции – устойчивые индивидуальные характеристики, способствующие саморегуляции поведения, которые относятся к трем группам: атрибутивным схемам, стратегиям и межуровневым регуляторам. Они включают в себя такие ресурсы как жизнестойкость, толерантность к неопределенности, самоэффективность и др. Рассмотрим подробнее ресурсы, входящие в эту группу.

- *Жизнестойкость как личностный ресурс.* Вопросы устойчивости личности к стрессу давно интересуют умы не только теоретиков, но и практиков. Анализируя поведения людей в разных стрессовых ситуациях, и их влияние на здоровье и психическое

благополучие, Kobasa S. [157] пришла к выводу, что есть личности, которые остаются в равновесии, несмотря на воздействие стресса. Такое явление было обозначено как «hardiness», который в переводе с английского означает «крепость, выносливость». Леонтьев Д.А. [103, с. 8] предложил обозначать его как *жизнестойкость*, что придало этому слову большую эмоциональную окраску. В своей работе мы будем придерживаться именно этого термина. Согласно исследованиям Maddi S. жизнестойкость представляет собой базовую характеристику личности, которая «опосредует воздействие на сознание и поведение человека всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств, от соматических проблем до социальных условий» [70, с. 7]. При этом подобное опосредование реализуется через систему установок по отношению к тем или иным жизненным событиям. Так у человека могут сформироваться установки на включенность в жизнь, контроль за событиями своей жизни и принятие риска, а могут в свою очередь напротив, сформироваться установки изоляции от жизни, бессилия перед обстоятельствами, убеждение в необходимости минимизировать напряжение, чтобы не расходовать свои силы. Согласно концепции Maddi S. эти установки, представляющие собой жизнестойкость, в определенной мере поддаются формированию и коррекции.

Таким образом, модель жизнестойкости в представлении Kobasa S. и Maddi S. [158, с. 170] представляет собой структуру, состоящую из трех компонентов: вовлеченность (commitment), контроль (control) и принятие риска (challenge). При этом уровень жизнестойкости в соответствии с данной моделью может варьировать от низкого до высокого (Рисунок 1.2.).

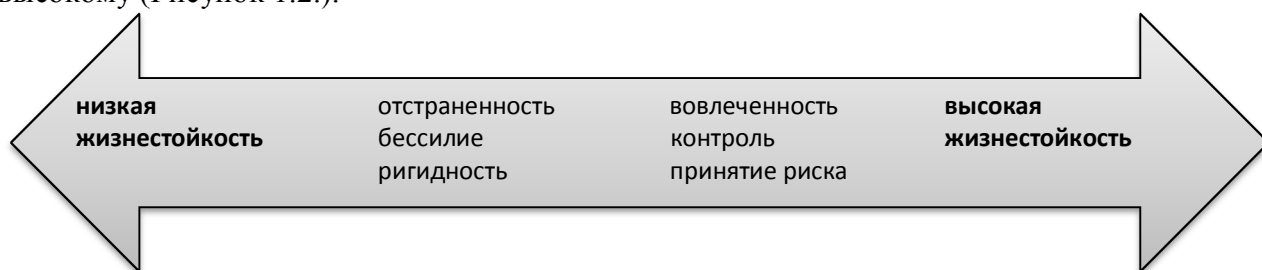


Рис. 1.2. Концепция жизнестойкости Kobasa S. и коллег (1982)

Рассмотрим подробнее каждый компонент данной модели. *Вовлеченность* представляется авторам как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [167, с. 325]. Человек, у которого данный компонент достаточно хорошо развит, получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. «Если вы

чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность» (Maddi, 1987, p. 103) [Цит. по: 69, с. 4].

Под *контролем* понимается убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Компонент *принятие риска* характеризует убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Отметим, что не все исследователи рассматривали жизнестойкость как одномерную биполярную модель. Hull J.G., van Treuren R.R. и Virnelli S. [154] указывали на то, что вовлеченность, контроль и принятие риска являются независимыми параметрами и могут изучаться отдельно.

Рассматривая данный концепт нельзя не затронуть его взаимосвязь с психологическими и социальными феноменами. Так человек с высоким уровнем жизнестойкости способен оценить потенциально стрессовые условия в самом начале их появления и соответственно снизить негативные последствия их влияния. Таким образом, жизнестойкость помогает человеку подготовиться к стрессовой ситуации и избрать адаптивную копинг стратегию. При этом наличие оптимизма позволяет им оценивать данную ситуацию как урок, из которого они должны извлечь определенную пользу. Кроме того, следует отметить, что люди с высоким уровнем жизнестойкости не пренебрегают социальной поддержкой, однако, выбирают адаптивную поддержку, т.е. обращаются в трудной ситуации к тем людям, которые помогут им разрешить их проблему или снизить уровень стресса. Люди с низким уровнем жизнестойкости в свою очередь ищут социальную поддержку в виде гиперпротекции или развлечений, что не помогает им решить возникшую проблему и научиться справляться с ней в дальнейшем. [163, с. 105-110].

- *Самоэффективность как ресурс личности.* Проблема самоэффективности в психологии является достаточно хорошо изученной. Согласно социально-когнитивной

теории Bandura А. самоэффективность определяется как «вера в свою способность организовывать и выполнять последовательности действий, необходимые для получения определенных достижений» [131, с. 3]. Bandura А. [49] считает, что самоэффективность – центральная и важная детерминанта человеческого поведения. Однако Гордеева Т.О. [106, с. 20] отмечает, что самоэффективность специфична, она относится к конкретной области. Таким образом, самоэффективность – это частная, а не общая характеристика личности. Проведенный метаанализ исследований посвященных самоэффективности [206], показывает значимую корреляционную связь между данным феноменом и производительностью труда. Но, несмотря на то, что человек может чувствовать свою эффективность в профессиональной сфере, он может ощущать себя беспомощным в межличностных отношениях.

Обобщая исследования данного феномена можно выделить две группы людей, разделяющихся по уровню самоэффективности: 1) люди с высоким уровнем самоэффективности, которые считают, что неразрешимых ситуаций не бывает; развивают глубокий интерес к той сфере деятельности, которой занимаются, достаточно быстро приходят в себя после неудач и стрессов; 2) люди с низким уровнем самоэффективности, которые избегают сложных ситуаций; верят в то, что сложные задачи и поручения не для них; застревают на собственных ошибках и неудачах, быстро теряют веру и уверенность в собственных возможностях.

Согласно Bandura А. [131, с. 24-25], существует четыре главных ресурса самоэффективности: *Собственный опыт*. При успешном разрешении проблемной ситуации у человека повышается уровень личной самоэффективности, при этом неудача может послужить снижению этого уровня. *Социальный опыт*. Удачное разрешение проблем другими – также является важным ресурсом самоэффективности. Согласно Bandura А., у человека, который видит, как другой субъект добивается успеха, появляется вера в то, что и он сможет справиться с возникающими трудностями. *Социальное убеждение*. Он так же утверждает, что человек способен убедить себя в том, что у него имеются необходимые ресурсы и возможности для достижения поставленной цели. Получая от общества позитивную информацию о себе, человек фокусируется именно на своем успехе, а не на неудачах. *Эмоциональный подъем*. Настроение, эмоциональное состояние и уровень стресса так же могут влиять на то, как человек чувствует свои возможности в сложившейся ситуации. Например, повышение тревожности перед встречей с начальством, может снизить уровень собственной самоэффективности.

Ожидание самоэффективности означает веру человека в то, что он в состоянии вести себя таким образом, что это приведет к желаемым результатам (успеху). В соответствии с теорией и исследованиями Bandura А. и коллег, самоэффективность проявляется в том, как люди чувствуют, думают и действуют. В терминах чувств низкий уровень самоэффективности ассоциируется с депрессией, беспокойством и чувством беспомощности. У таких индивидов часто обнаруживается низкая самооценка, пессимистические мысли о собственных достижениях.

- *Толерантность к неопределенности.* Феномен толерантности к неопределенности (ТН) получает в последнее время все больше внимания со стороны исследователей. Хотя первые работы, изучающие его, появились еще в 50-х годах XX века. Своему появлению термин обязан работам Frenkel-Brunswik E. [64, с. 92], которая ввела понятие «tolerance for ambiguity» как отношение к двусмысленной, динамически изменяющейся, вероятностной и противоречивой стимуляции. Позднее McLain, автор одного из опросников на толерантности к неопределенности дает новое определение данного термина, описывая его как «спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций» [цит. по: 84, с. 67].

Личность, толерантная к неопределенности, рассматривает любую неопределенную ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта. Такой человек не испытывает деструктивной тревоги в неопределенных ситуациях, способен активно и продуктивно действовать в них. В свою очередь, личность, интолерантная к неопределенности, имеет высокий уровень тревожности в ситуациях неопределенности или даже угрозы ее возникновения, даже если эта неопределенность означает развитие и позитивное изменение в будущем. Интолерантные к неопределенности личности склонны к жесткой регламентации всех сфер жизни. Как показало исследование Корниловой Т.В. и Чумаковой М.А. [64, с. 103], интолерантность к неопределенности связана с более низкой успешностью обучения студентов, т. е. сильно выраженное стремление к ясности и избеганию сложных, противоречивых ситуаций связано с низкими академическими достижениями, а также с низким уровнем самоэффективности. В свою очередь толерантность к неопределенности положительно связана с самоэффективностью. Кроме того, согласно исследованиям болгарской исследовательницы Stoycheva K. [57, с. 149] ТН является ценным ресурсом для творческого процесса, так как способствует видению альтернативных решений задач. Таким образом, понятие интолерантности к

неопределенности сближается с понятием ригидности, а толерантность – с понятием жизнестойкости Maddi S.

Lane M.S. и Klenke K. подчеркивают, что в кластер толерантности к неопределенности должно входить такое понятие как «mindfulness», определяемое как «непрерывное создание новых категорий, открытость новой информации, неявное осознание более чем одной перспективы» [Цит. по: 57, с. 154]. Таким образом, они выделяют в структуре ТН когнитивный, аффективный и духовный компоненты.

3) Инструментальные ресурсы – к этой группе относятся характеристики фиксированных способов реагирования, закрепившиеся в индивидуальном опыте. К ним можно отнести копинг-стратегии и способы совладания со стрессом. Согласно Lazarus R. и Folkman S. [29; 88] копинг поведение представляет собой когнитивные и поведенческие стратегии, позволяющие справляться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека. При этом данные стратегии все время меняются, поскольку личность и среда образуют неразрывную, динамическую взаимосвязь и оказывают друг на друга взаимное влияние. Наряду с понятием «копинг поведение» используется термин «совладающее поведение», данные понятия взаимозаменяемы. Совладающее поведение реализуется посредством применения различных копинг-стратегий на основе ресурсов личности и среды.

Как отмечает Иванова Т.Ю. [58, с. 135], ресурсы не существуют независимо друг от друга, а представляют собой систему, ресурсный запас, которым располагает индивидуум или группа. Ресурсы связаны между собой и находятся в зависимости друг от друга, отсутствие или потеря одного ресурса может быть компенсирована наличием или приобретением другого. Однако не все ресурсы и не во всех ситуациях могут компенсировать друг друга. Например, такие ресурсы, как чувство самоэффективности и социальная поддержка, важны в случае острой потери ресурсов, в то время как на фоне хронического стресса они особенной значимостью не обладают.

Опираясь на вышеизложенные концепции, мы рассматриваем личностные ресурсы как системное образование, включающее в себя комплекс когнитивных, эмоциональных и поведенческих конструкторов, детерминирующих адаптационное поведение в стрессогенной ситуации и способствующих сохранению психологического благополучия личности. Их основная роль заключается в формировании психологической устойчивости к стрессогенным ситуациям и актуализации возможностей личности, позволяющих достигать поставленных целей и способствующих ее оптимальному функционированию.

1.2. Феномен увлеченности работой в современной психологии

Интерес к феномену увлеченности работой появился у исследователей около двух десятилетий назад, когда широкое распространение получает новое направление психологии – Позитивная психология (*Positive Psychology*) [173, с. 6-7]. Оно было предложено известным психологом Seligman M. в 1998 году в качестве альтернативы имеющимся на тот момент подходам к психологии. В широком смысле оно занимается изучением положительных аспектов психики человека, способов поведения, которые способствуют позитивным чувствам и переживаниям и ведут человека к жизни, достойной, счастливой и исполненной смысла. Более десяти лет назад, по инициативе Luthans F. появляется новое направление научной деятельности, носящее название – *Positive Organizational Scholarship*, в основу которого легли исследования следующих феноменов:

1. Психологический капитал (*Psychological capital - PsyCap*) [165] – собирательный конструкт, включающий в себя самоэффективность, надежду, оптимизм и жизнестойкость;

2. Состояние потока (*Flow*) [109] – психическое состояние, в котором человек полностью включен в рабочий процесс, характеризующееся деятельным сосредоточением, полным вовлечением и нацеленностью на успех;

3. Позитивность (*Positivity*) – рассматриваемая в теории сохранения ресурсов Hobfoll S. [152] как особый ресурс, основанный на позитивном мышлении, отношении к окружающему и позитивных эмоциях.

Со временем появляется еще одна отрасль данного направления – Позитивная психология профессионального здоровья (*Positive Occupational Health Psychology*) [126]. Целью данной отрасли психологии является исследование оптимального функционирования работника, нацеленное как на выявление, так и на усиление факторов, приводящих к процветанию отдельных людей и сообществ. Появление данного направления связано с возрастающим интересом исследователей к позитивному организационному поведению. Как подчеркивает Vîrgă D. [19, с. 7] парадоксально, что интерес к позитивным феноменам работы возрос в кризисный для мировой экономики период. В своей статье «Psihologia organizațională pozitivă – o speranță pentru organizațiile din România» она отмечает, что поворот науки и практики к положительным феноменам работы открывает новые возможности для развития организаций в этот не простой для всех период. В рамках позитивной психологии профессионального здоровья появляется понятие *work engagement* (увлеченность работой), который в последнее десятилетие

вызывает интерес, как со стороны практиков, так и теоретиков. Как отмечает Масаеу и коллеги «редкий термин в последнее время получает столько же резонанса среди руководителей бизнеса как увлеченность сотрудников» [166, с. 15].

Причина такого интереса к данному феномену кроится в положительных эффектах, к которым приводит данное состояние, как для организации, так и для личности в целом. Так, анализ литературы позволил нам сделать вывод о том, что большинство ученых согласны с тем, что увлеченных работников отличает повышенный уровень энергии и сильная идентификация со своей работой [116; 188]. Кроме того, они реже отсутствуют на работе по причине болезни и на непродолжительное время [177; 187]. А также увлеченные сотрудники совершают меньше ошибок и в меньшей степени подвержены несчастным случаям на производстве [110]. Следует также отметить, что увлеченные работой сотрудники чаще соглашаются на дополнительную работу [200]. Также исследователи отмечают, что увлеченные сотрудники в целом более удовлетворены своей жизнью [197]. Кроме того существуют данные, что увлеченность работой позитивно влияет на их состояние здоровья; для таких сотрудников характерен низкий уровень депрессии и стресса [148], а также у них реже встречаются психосоматические заболевания [119].

Сам термин «*work engagement*», переведенный на русский язык как *увлеченность работой*, появился в зарубежной литературе в начале 90-х годов XX века, однако как концепт он сложился только в последнее десятилетие. Первые упоминания о нем в научной литературе можно встретить в работах Kahn W. [155]. Он использовал термин “engagement” ссылаясь на то, как индивиды включаются в процесс работы, и рассматривал его как фундаментальный мотивационный концепт, который обуславливает активность в работе, энергетический вклад личности, а также переживание эмоциональной связи сотрудника с работой. С одной стороны Kahn W. подчеркивает, что увлеченность работой указывает на психологическую связь между личностью и выполняемой ею деятельностью, с другой, речь идет о личностных инвестициях в работу, которые реализуются в форме целенаправленных действий повышения эффективности своего труда. Однако подобный вклад личностных ресурсов касается не только поведения сотрудника, желающего эффективно выполнять свою работу, но также эмоций, которые человек при этом испытывает.

С момента появления термина «увлеченность работой» в научной литературе по психологии, во многом изменился сам концепт увлеченности, понимаемый изначально как лояльность организации или заинтересованность в выполняемой работе. Сегодня об увлеченности работой говорят в контексте положительных эмоций, которые испытывает

сотрудник в связи со своей работой. Также примечательно, что этот термин по-разному понимается в научных кругах и в организационной среде. Анализ данного феномена, проведенный исследователями Schaufeli W.B. и Bakker A. [216, с. 182] показал, что в организациях руководство и бизнес консультанты часто используют это словосочетание, обозначая им сотрудников, аффективно вовлеченных в свою деятельность. То есть тех, кто проявляет такие реакции, как эмоциональная привязанность к организации, желание оставаться в организации, а также поведение, которое способствует эффективному функционированию организации. Тем самым они относят «увлеченность» к таким традиционным понятиям как: аффективная вовлеченность, лояльность организации, удовлетворенность работой, сверх-ролевое поведение. Однако, академические круги во главе с Schaufeli W.B., Salanova M., Bakker A.B. и Leiter M.P., [186; 116; 181] с таким подходом не согласны. По их мнению, концепт увлеченности работой выходит за рамки вовлеченности в свою деятельность и в дела организации. Schaufeli W.B. и Salanova M. [183] в своей статье, посвященной увлеченности работой отделяют это понятие от таких терминов как *burnout* (выгорание), *task engagement* (увлеченность задачами), *workaholism* (трудоголизм).

В своей диссертационной работе Буенок А.Г. [34, с. 46] приводит краткую характеристику феноменов, схожих с увлеченностью работой, которые приведены в Таблице 1.1.

Таблица 1.1. Краткая характеристика феноменов сходных с понятием «увлеченность работой»

Термин	Краткая характеристика	Автор
<i>Job involvement/</i> <i>Сопричастность</i> <i>работе</i>	психологическая идентификация личности специалиста с образом его работы	Lodahl T., Kejner, M., 1965
<i>Job satisfaction /</i> <i>Удовлетворенность</i> <i>работой</i>	радостное эмоциональное состояние, достигаемое в ходе работы и являющееся ее результатом	Locke E., 1976
<i>Organizational</i> <i>commitment /</i> <i>Организационная</i> <i>лояльность</i>	психологическое отождествление личности работника с организацией	Mowday R., Steers R., Porter L., 1979
<i>Positive affectivity /</i> <i>Позитивная</i> <i>аффективность</i>	отражение индивидуальных особенностей в положительном эмоциональном настрое и самовосприятии	Watson D., Clark L., Tellegen.. 1988
<i>Flow / Поток</i>	это состояние поглощения своей работой,	Csikszentmihalyi

	которое характеризуется интенсивной концентрацией, полной вовлеченностью, ощущением совершенства и чувством, что «время летит»	M, 1990
<i>Extra-role behavior / Сверхролевое поведение</i>	контролируемое поведение, не являющееся частью должностной инструкции, выполняемое сотрудником в результате личного выбора сверх требований и способствующее получению положительных результатов	Organ D., 1997
<i>Personal initiative / Личная инициативность</i>	поведение, характеризующееся положительным настроем сотрудника, который готов к преодолению возможных проблем в будущем	Frese M, Pay D., 2001
<i>Passionate commitment / Страстная приверженность профессии.</i>	преданность работе, энтузиазм, умение продолжать работу, несмотря на возникающие препятствия; способность заразить своей энергией коллег	Dlugos K . Friedlander M . 2001
<i>Organizational Citizenship Behavior / Гражданское поведение сотрудника</i>	поведение сотрудника, намеренно не контролируемое организацией, способствующее эффективному росту организации, неформально признаваемое и поощряемое	Organ D, 1988 Robinson D., Perrvman S., Hayday S., 2004
<i>Passion work / Страстное отношение к работе</i>	отношение к работе, проявляющееся в самоконтроле и характеризующееся положительным эмоциональным настроем, проистекающим из восприятия работы, собственной самостоятельности, сотрудничества с коллегами, профессионального роста, справедливого отношения, признания результатов труда	Zigarmi D., Nirnon K., Houson D., Witt D., Jim Diehl J., 2012

Обобщая исследования, посвященные феномену увлеченности работой, можно заметить, как менялись подходы к этой концепции в психологической литературе. Рассмотрим более подробно подходы к пониманию феномена увлеченности работой, обозначенные в научной литературе.

- *Увлеченность как антипод эмоциональному выгоранию.* Первые исследования данного феномена [149] рассматривали увлеченность работой как позитивный антипод эмоциональному выгоранию. Согласно Maslach С. и Leiter М.Р. [168] увлеченность и выгорание это позитивный и негативный полюса одного континуума. Таким образом, не увлеченный своей работой сотрудник, это «выгоревший» работник. Как отмечает

Водопьянова Н.Е. [48] термин «горение» относится к позитивному полюсу, а «выгорание» – к негативному – отрицательным последствиям взаимодействия человека и его трудовой деятельности. «Выгорание» (burnout) как научный термин используется для обозначения симптомокомплекса негативных переживаний и поведенческих особенностей специалистов коммуникативных профессий, развивающихся в процессе профессионализации. Однако не все исследователи рассматривают данные концепты как двухполярную шкалу. Например, Bakker A.B. и коллеги [123] предлагают разделять эти два феномена, что послужило основанием для формирования еще одной концепции увлеченности работой.

- *Концепция увлеченности работой Schaufeli W.B. и Bakker A.* Голландские исследователи Schaufeli W.B. и Bakker A.B. предположили, что профессиональное выгорание и увлеченность работой являются самостоятельными явлениями, а не двумя полюсами одной шкалы. Авторы определили увлеченность работой как «позитивное, приносящее удовлетворение и связанное с работой состояние, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью» [185, с. 74]. *Энергичность* (vigor) отражает высокий уровень энергии, готовность работника к значительным усилиям, настойчивость при возникновении сложностей в работе. *Энтузиазм* (dedication) характеризуется приверженностью работе, чувством значимости своего труда, воодушевления и гордости в отношении работы. *Поглощенность* (absorption) описывает полную концентрацию и погружение в работу, изменение восприятия времени, переживание счастья, отсутствие желания отвлечься от работы и/или прекратить ее.

Как отмечают авторы данной концепции, все эти три понятия фокусируют свое внимание на самом опыте трудовой деятельности работников, а не на предикаторах и результатах этого опыта. В своем исследовании Полунина О.В. [87] предприняла попытку изучить взаимосвязь увлеченности работой и профессионального выгорания у представителей сферы обслуживания и пришла к выводу, что эти два феномена нельзя рассматривать как антагонистические. Существуют как взаимоисключающие проявления увлеченности и выгорания, так и аспекты, не являющиеся противоположными. Таким образом, эмпирически была доказана несводимость этих феноменов к противоположным. Проведя метаанализ исследований увлеченности работой Christian MS, Garza AS, Slaughter JE. [136] также подчеркивают уникальность данного феномена, который нельзя свести к другим состояниям, связанным с работой.

Самым часто используемым инструментом измерения увлеченности работой является Ухтретская Шкала Увлеченности работой (UWES), которая включает три

субшкалы: энергичность, энтузиазм и поглощенность [184; 135]. Соотнеся шкалы опросника на выгорание MBI и опросника увлеченности работой González-Romá V., Schaufeli W.B., Bakker A., Lloret, S. [141, с. 172-173] пришли к выводу, что можно говорить о полярности двух пар шкал опросников: истощение – энергичность, цинизм – энтузиазм. Однако авторы подчеркивают, что лишь комбинация определенных шкал является «ядром» феномена выгорания («истощение» + «цинизм») и увлеченности работой («энергичность» + «энтузиазм»).

В нашей работе, мы придерживаемся последнего подхода к объяснению концепции увлеченности работой, предложенного Schaufeli W.B. и Bakker A.B. Таким образом, мы рассматриваем *увлеченность работой как позитивное состояние, связанное с работой, которое является одним из критериев психологического благополучия личности.*

Рассматривая благополучие личности в контексте профессиональной деятельности, а именно состояние увлеченности работой, нам представляется важным определить его место в таксономии аффективных состояний, связанных с работой. С этой целью обратимся к схеме, предложенной Russell J.A. [118, с. 75-76], на которой он представляет круговую модель аффективных состояний субъекта, основанных на двух полярных нейропсихологических системах: активность – пассивность и удовольствие – неудовольствие. Bakker A.B. с коллегами, модифицировав данную модель, разместили на ней состояния, связанные с работой, основанные на предложенных Russell J.A. системах (Рисунок 1.3.). При этом, как подчеркивает Salanova M. [179, с. 79], основной чертой в таксономии благополучия сотрудников является «удовольствие».



Рис.1.3. Таксономия благополучия сотрудников (модификация схемы Russell J.A.)

Bakker A.B. и Oerlemans W.G.M. [118] поместили увлеченность работой в верхний левый квадрат, аргументируя этот выбор тем, что увлеченность связана с удовольствием и

активностью. Согласно схеме аффективной системы Russell J.A., при этом человек испытывает такие состояния как счастье, радость, удовольствие, энтузиазм, энергичность. Удовлетворенность трудом располагается согласно модели Bakker A.V. и коллег в нижнем левом квадрате и связана с удовольствием и пассивностью. Человек при этом переживает такие состояния как удовлетворение, расслабленность, спокойствие, уравновешенность. К негативным состояниям, связанным с работой, которые располагаются на полюсе неудовольствия, были отнесены трудоголизм и выгорание сотрудников. Первое явление связано с активностью субъекта, но при этом он испытывает такие эмоции как злость, раздражительность, напряжение, возбудимость, враждебность. Второй феномен отличается пассивностью субъекта, который испытывает такие аффективные состояния, как печаль, уныние, утомление, апатию, отстраненность. Schaufeli W.B. и Salanova M. [189, с. 302-303] пересматривают, предложенную Bakker A.V. схему, и добавляют в нее еще один феномен – *скука* (boredome), который позитивно связан с состоянием выгорания.

Для более детального анализа проблемы увлеченности работой, рассмотрим два близких к увлеченности состояния, располагающихся по разные стороны от нее – удовлетворенность трудом и трудоголизм. Концептуальное разделение этих понятий нам представляется очень важным, так как внешне они могут принимать схожую форму проявления.

- *Увлеченность работой и удовлетворенность трудом.* Существует концептуальное различие между увлеченностью работой и удовлетворенностью трудом, которая представляет собой эмоционально-оценочное отношение личности к выполняемой работе и условиям ее протекания. Васильева Т.В. рассматривает удовлетворенность трудом как особую качественную характеристику личности, «связывающую ее собственные особенности и динамику развития с той деятельностью, в которую оказывается включенным человек» [44, с. 7]. В увлеченности удовлетворенность представляет собой противоположность пустоты жизни, которая и приводит людей к чувству опустошенности при выгорании. Согласно исследованию Ciobotă E.R. [2, с. 40] существует умеренная отрицательная связь между профессиональным стрессом и увлеченностью работой, однако корреляция между этими переменными слабее, чем связь между удовлетворенностью работой и стрессом.

- *Увлеченность работой и трудоголизм.* Термин «страсть к работе» (passion for work) [143, с. 84] появился в результате качественных исследований мотивации предпринимателей и обозначался как страстная любовь к работе. Как описывает Гордеева Т.О. «под страстью понимается сильное желание осуществлять самостоятельно выбранное

дело, которое человек любит, ценит и которому он посвящает достаточно большое количество энергии и времени. Как правило, такой деятельностью бывает профессиональная деятельность, учеба, хобби» [50].

Если исходить из теории страстной увлеченности (*passion*), предложенной канадским психологом Vallerand R. [208], то страсть к работе можно рассмотреть с двух позиций как «гармоничную страсть» (увлеченность работой) и «обсессивную страсть» (трудоголизм). В первом случае личность контролирует деятельность, и эта деятельность занимает значимое, но не основное место в жизни человека. Во втором случае деятельность контролирует человека, так как занимает непропорционально больше места в жизни человека и приводит к конфликтам в других областях жизни.

Несмотря на схожесть внешнего проявления увлеченности работой и трудоголизма, Bakker A.B. с коллегами [117, с. 65] указывают на значимые различия этих двух феноменов, которые кроются в отсутствии у трудоголиков позитивных эмоций, связанных с работой (удовольствия и радости), присущих увлеченным работникам. Согласно исследованиям van Wijhe C. [213; 214], трудоголики испытывают негативные чувства во время и после выполнения деятельности, в частности чувство вины и беспокойства, а также фрустрацию и ажиотаж, когда они более не вовлечены в работу. Gorgievski M.J. и Bakker A.B. [142, с. 264] отмечают, что их все время посещают мысли о том, что они очень загружены работой, но в то же время они не могут получать удовольствие от других занятий, когда работы нет.

Несмотря на мнения многих авторов о том, что трудоголизм увеличивает продуктивность, исследования показывают, что это не всегда так. Gorgievski M.J. [144] в своей работе, посвященной вопросу трудоголизма и увлеченности, указывает на то, что трудоголики не приносят всегда только пользу организации. В частности, они могут переоценивать свои возможности и браться за более тяжелые проекты, чем в состоянии выполнить. Как отмечает Del Libano с коллегами [139, с. 589] в результате такой работы может страдать как состояние самого сотрудника, так и организация в целом. Интересным фактом является то, что большую роль в этом играет самоэффективность, которая с одной стороны помогает человеку оставаться увлеченным, но при чрезмерной уверенности в своих возможностях она может привести к компульсивной страсти работать.

Исследуя мотивацию трудовой деятельности китайских медицинских работников van Beek I., Hu Q., Schaufeli W.B. и коллеги [209] пришли к выводу, что мотивация трудоголиков и увлеченных работой сотрудников значительно различается. Согласно исследованиям Taris T.W., Van Beek I., Schaufeli W.B. [202; 210] трудоголики

ориентируются на внешние мотивы и, несмотря на вовлеченность в деятельность воспринимают ее как средство достижения других целей, например социального одобрения. Кроме того, если им не удастся соответствовать внешним стандартам, они испытывают чувство вины и стыда. Однако подобное рвение к работе не связано с опасением наказания или внешним давлением, наоборот, у трудоголиков появляется потребность работать, которая чаще всего связана с попыткой избежать негативных эмоций либо получить позитивные от осознания того, что он справился с работой.

Подводя итог можно отметить, что трудоголизм концептуально отличается от увлеченности работой. Несмотря на то, что и то, и другое понятие характеризуется высоким уровнем усилий вкладываемых в работу, Schaufeli W.B., Taris T.W., Van Rhenen [191] указывают на то, что в случае трудоголизма, все эти усилия негативно отражаются как на характеристиках работы, так и на благополучии человека, в частности значительно страдает психологическое здоровье работника. Согласно исследованиям увлеченность работой, напротив, коррелирует с удовлетворенностью своим трудом и в целом жизнью [8; 74; 81; 82]. При этом увлеченность работой характеризуется не только положительным отношением к выполняемой деятельности, но и желанием более активно участвовать в трудовом процессе, в то время как удовлетворенность трудом характеризует лишь эмоциональную оценку своего труда. Тем самым, несмотря на то, что и одни и другие сотрудники получают удовольствие от работы, те из них, кто испытывает состояние увлеченности, оказываются более эффективными и активными по сравнению с просто удовлетворенными работой сотрудниками.

Анализируя литературу по вопросу о *факторах*, которые детерминируют состояние увлеченности работой, мы выделили две группы факторов: внешние и внутренние. К первой группе факторов относятся характер работы и сложность ее выполнения, атмосфера в коллективе, уровень рабочего стресса и др. Ко второй группе – мы отнесли индивидуально-психологические особенности личности работника.

Рассмотрим более подробно *внутренние факторы*, увлеченности работой, которые на наш взгляд приблизят нас к более глубокому пониманию изучаемого феномена. Исследование личностных особенностей, увлеченных работой сотрудников, проведенное Langelaan S., Bakker A.B., Van Doornen L.J.P., Schaufeli W.B. [162, с. 530] показывает, что им свойственен низкий уровень нейротизма в комбинации с высоким уровнем экстраверсии. Это отражается в том, что увлеченные работой сотрудники проявляют больше активности, являются более эмоционально устойчивыми и при этом испытывают удовольствие от выполняемой деятельности. В тоже время исследователи подчеркивают,

что именно нейротизм становится ключевым качеством личности в анализе выгорания и увлеченности работой.

Согласно исследованию взаимосвязи увлеченности работой и особенностей личности представителей профессий сферы обслуживания, проведенному Обозновым А.А. и Иноземцевой О.В. [95, с. 105] все показатели увлеченности работой и симптом «редукции личных достижений» отрицательно связаны со шкалой нейротизма и положительно – со шкалами экстраверсии, открытости, добросовестности. Bakker A.B., Demerouti E., Ten Brummelhuis L.L. [124] также подчеркивают, что увлеченные сотрудники более добросовестно относятся к своей работе и способны к более быстрой обучаемости. Кроме того, как показали результаты исследования румынских психологов Paveloni A. и Vîrگا D. [8] у работников, увлеченных работой, отмечается более высокий уровень выраженности приверженности этическим нормам и правилам.

Анализируя сотрудников с высоким и низким уровнем увлеченности, Bakker A.B. и коллеги [162; 212] приходят к выводу, что первые быстрее адаптируются к изменениям среды, легче переходят от одной деятельности к другой, по сравнению со второй группой. Они постоянно находятся в поиске новых задач в своей работе, но когда чувствуют, что они более не способны справляться с задачами, меняют работу.

Как отмечают Bakker A.B. и Demerouti E. [122] увлеченные работой сотрудники более креативны, что позволяет им справляться с организационным стрессом [14]. Они более продуктивны, энергичны и работоспособны по сравнению с работниками, не увлеченными своей трудовой деятельностью. Изучая женщин директоров школ Bakker A.B., Xanthopoulou D. [127, с. 2773] пришли к выводу, что увлеченные своей работой директора воспринимаются своими подчиненными как более креативные и харизматичные личности. А согласно данным испанских психологов [175, с. 271-272], увлеченные сотрудники чаще испытывают позитивные эмоции и состояние счастья. Также Bakker A.B., Demerouti E., Xanthopoulou D. [125, с. 15] приходят к выводу, что увлеченные работой сотрудники сами заботятся о создании благоприятной рабочей атмосферы, что позволяет им дольше оставаться увлеченными своей деятельностью и испытывать позитивные эмоции. В то же время позитивные эмоции, связанные с работой позволяют им чувствовать себя более уверенными в том, что они делают и более компетентными [198; 42; 79; 80].

Изучая мотивационную сферу увлеченных работой сотрудников Schaufeli W.B., Taris T.W., Van Rhenen [191] отметили, что им свойственна как внешняя, так и внутренняя мотивация. Однако внешняя мотивация имеет место тогда, когда человек сталкивается с

неприятными задачами или негативными сторонами работы, которые, так или иначе, присутствуют в любом рабочем процессе. Именно с этих ситуаций увлеченный работой сотрудник прибегает к внешней мотивации, которая «заставляет» его продолжать работу. Но большую часть времени он чувствует воодушевление, энтузиазм, вовлеченность в деятельность и готовность прикладывать усилия для выполнения работы.

Нидерландские исследователи van Beek I., Hu Q., Schaufeli W.B. и др. [209] пришли к выводу, что у таких работников сформирован высокий уровень самодетерминации. Согласно определению Ryan R. и Deci E. [178] теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают врожденный человеческий потенциал, определяющий рост интеграции и здоровья, а также исследования процессов и условий, которые способствуют здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и сообществ. По всей видимости, люди, увлеченные своей работой, активно используют свой внутренний потенциал для самомотивации. У них удовлетворены все три базовые потребности, входящие в структуру самодетерминации: автономность, компетентность и чувство связности (*relatedness*).

В своей статье, посвященной теории самодетерминации, Гордеева Т.О. [51] так описывает *потребность в автономии*: это «универсальная потребность ощущать себя деятелем, инициатором, причиной собственной жизни и действовать в гармонии со своим интегрированным Я». *Потребность в компетентности* связана с самоэффективностью, то есть стремлением «справляться с задачами оптимального уровня трудности, откликаясь на вызовы, предъявляемые окружающей индивида средой» [Там же]. *Потребность в связи с другими людьми* описывает желание человека быть связанным со значимыми людьми, которые принимают его и понимают. Фрустрация этих потребностей приводит к нарушению процесса самодетерминации и в крайних своих вариантах может приводить к патологическим формам поведения. Таким образом, увлеченность работой связана с наличием автономной мотивации, при которой индивид испытывает собственное желание заниматься той или иной деятельностью и самостоятельно добровольно инициирует действия. Это объясняет наличие выраженной внутренней мотивации, которая лежит в основе увлеченности работой [181, с. 117-118].

Исследования Deci E. [51] и его коллег показывают, что поддержание менеджером автономии своих сотрудников способствует их большей удовлетворенности трудом и вовлеченности в работу, что в целом увеличивает их эффективность. Похожие идеи были высказаны исследователями Breevaart K и Bakker A.B. [133, с. 33], которые указывали на то, что повышение лидером автономности сотрудников увеличивает их

заинтересованность в работе и общий уровень увлеченности. Deci E. [137, с. 935-937] исследовал мотивацию, удовлетворенность трудом и увлеченность работой на болгарской выборке и подтвердил гипотезу о том, что сотрудники, у которых фрустрирована потребность в автономии проявляют меньшую удовлетворенность трудом и меньшую степень увлеченности работой. Интересным фактом является также и то, что в сравнении с болгарской выборкой, американские работники показывают значимо больший уровень увлеченности и удовлетворенности работой, которые в свою очередь коррелируют с высокой степенью автономности. Положительному эффекту способствует развитие рефлексивной автономии, проявляющейся «в чувстве аутентичности, свободе выбора, ответственности и вовлеченности в происходящее» [73, с. 130].

Подводя итог обзору исследований внутренних факторов увлеченности работой, мы предлагаем психологический профиль личности работника, увлеченного своей профессиональной деятельностью, построенный на базе результатов исследования увлеченности работой, проведенных зарубежными авторами.



Рис.1.4. Психологический профиль личности увлеченного работой сотрудника

Таким образом, наличие у работника перечисленных особенностей личности является определяющим фактором в структуре детерминант состояния увлеченности работой. Однако недостаточная изученность данного вопроса не позволяет нам сделать вывод об иерархии выделенных особенностей в структуре личности увлеченного сотрудника и оптимальном соотношении, балансе личностных качеств, приводящих к эффективности деятельности и благополучию работника. Для частичного ответа на данный вопрос, мы в нашей работе обращаемся к ресурсной сфере сотрудников и ставим

перед собой цель выявить роль личностных ресурсов в формировании состояния увлеченности работой.

1.3. Ресурсный подход к увлеченности работой

Долгое время практики рассматривали увлеченность работой только во взаимосвязи с характеристиками работы, к которым относятся такие ресурсы работы, как: организация и оплата труда, поддержка руководителя, возможность карьерного роста и т.п. Однако исследователи данного феномена, в частности Bakker A.B., Schaufeli W.B. и Leiter M.P. [116], не согласны с такой точкой зрения. Они признают, что ресурсы работы являются одним из компонентов увлеченности работой, но далеко не основным. Есть что-то поддерживающее увлеченность работой сотрудников, что выходит за рамки условий работы, заработной платы и отношений с руководством. Schaufeli W.B. [219] предположил, что увлеченность работой это целостный концепт, в основе которого лежат как ресурсы работы, так и личностные ресурсы, эту точку зрения подтверждают и исследования, которые показывают, что для увлеченных работой сотрудников характерны эмоциональная стабильность, экстраверсия, сознательность, а также самоэффективность и оптимизм.

Зарубежные исследователи [220, с. 75-76] подчеркивают, что работники, обладающие выраженными личностными ресурсами способны инвестировать большое количество энергии для достижения поставленной цели. Такие работники быстро обучаются, находят в себе новые способности, помогающие им лучше выполнять их работу и чувствовать удовлетворение и удовольствие от ее выполнения. Они все время стараются сохранять и аккумулировать свои ресурсы, чтобы оставаться долгое время трудоспособными. С этой точки зрения интересным представляется исследование, проведенное группой австралийских психологов [132, с. 391], которые попытались установить взаимосвязь между духовными ресурсами, увлеченностью работой и ресурсами работы у религиозных работников, выявив тем самым, что духовные ресурсы способствуют поддержанию увлеченности работой.

Таким образом, современная модель увлеченности работой, предложенная Bakker A.B., Demerouti E. [122, с. 218], названная авторами *Job Demands-Resources model* (JD-R) – Модель Ресурсов и Требований Работы (Рис. 1.5.) предполагает, что сотрудники увлеченные работой способны к мобилизации своих личностных ресурсов и ресурсов работы. При этом авторы подчеркивают [160], что ресурсы работы и ресурсы личности находятся в реципрокных отношениях, то есть одни ресурсы способны активировать другие и наоборот.

В данной модели ресурсы работы относятся к физическим, психологическим, социальным и организационным аспектам работы, которые могут снизить требования работы. Ресурсы работы направлены на достижение рабочих целей и стимулирование личностного роста, дополнительного обучения и развития сотрудников. Эти ресурсы могут находиться на разных уровнях: организационном (например, зарплата, возможности карьерного роста); межличностном и социальном (например, наставничество, сотрудничество); организации работы и задач (например, участие в принятии решений, ясные должностные инструкции, наличие обратной связи).

Согласно данной модели ресурсы работы инициируют мотивационный процесс, который приводит к увлеченности работой [121; 190]. В статье Nakanen J., Bakker A.B., и Demerouti E. «Как дантисты справляются с требованиями работы и остаются увлеченными?» [146] было высказано предположение, что ресурсы работы (например, различия в необходимых профессиональных навыках, контакты с коллегами) являются наиболее полезными в поддержании увлеченности работой в условиях высоких требований к работе (например, нагрузка, неблагоприятная физическая среда).

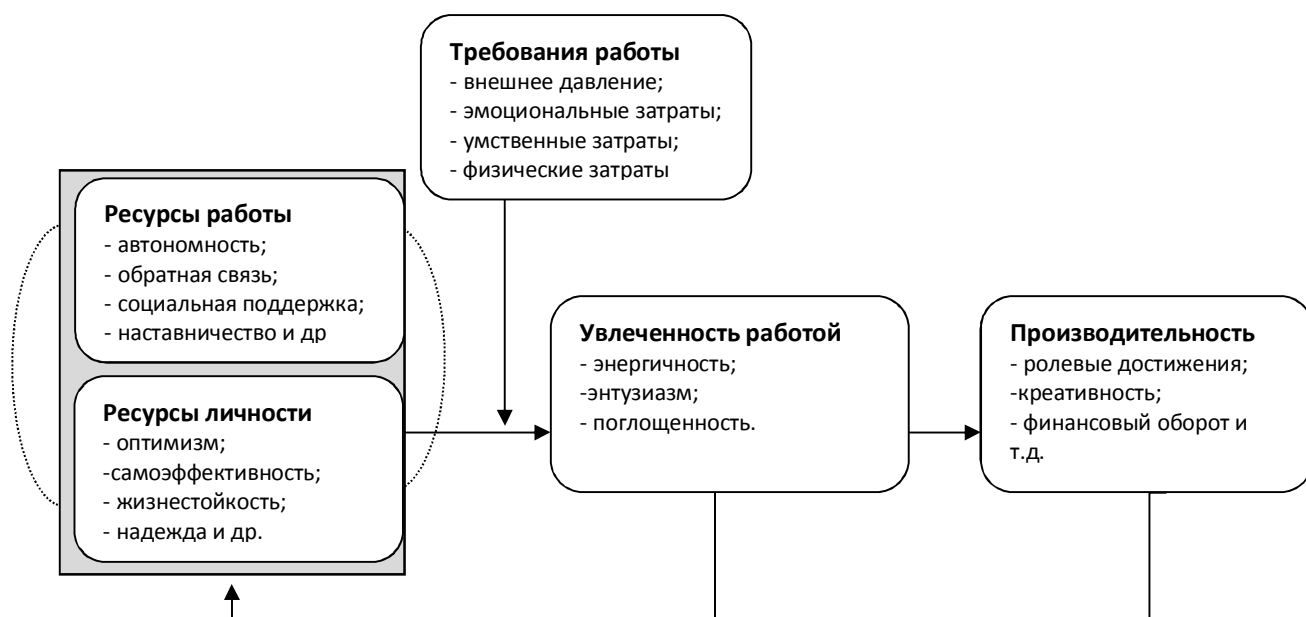


Рис.1.5. Модель увлеченности работой Bakker A.B. и Demerouti E. [179]

Результаты исследования, проведенного среди финских стоматологов, показали четкие доказательства гипотезы взаимодействия. Например, было установлено, что гибкость профессиональных навыков увеличивает увлеченность работой, когда рабочая нагрузка была высокой, и смягчает негативное влияние высоких нагрузок на увлеченность работой. Концептуально похожие выводы, сообщили Nakanen J., Bakker A.B., Demerouti E. и Xanthoroulou D. [216, с. 186] в своем исследовании среди финских учителей. Они

обнаружили, что ресурсы работы выступают в качестве буфера, уменьшая стресс, связанный с недостойным поведением учеников. Таким образом, ресурсы работы, особенно влияют на увлеченность, когда учителя сталкиваются с высоким уровнем ненадлежащего поведения ученика. Однако исследователи [201, с. 30] отмечают, что увлеченность работой может снижаться при сильном негативном влиянии внешних рабочих факторов, например, невежливое и жестокое обращение начальства по отношению к своим подчиненным во много раз снижает их увлеченность, даже при условии высокого уровня добросовестности.

Исследование украинских медицинских работников, показало низкий уровень увлеченности работой, что в свою очередь связано с низким качеством профессиональной жизни сотрудников медицинских учреждений [5, с. 19-20]. Кроме того учитывается и тот факт насколько работнику удастся отдохнуть после предыдущего рабочего дня. Как подчеркивают Sonnentag S., Mojza E.J., Demerouti E. и Bakker A.V. [199] увлеченность работой повышается тогда, когда работнику удастся восстановиться после рабочего дня/недели благодаря отдыху, перерыву, смене деятельности и т.п.

Рассматривая взаимосвязь увлеченности работой и требований к работе, нидерландские исследователи [172, с. 1124] обнаружили, что снижение требований к работе не всегда приводит к увлеченности. Снижение нагрузки в некоторой степени приводит к улучшению способности реагировать на стресс, в том случае, когда нагрузка была чрезмерной, однако, существует оптимальный уровень рабочих задач, которые выступают в качестве движущей силы сотрудников.

Kuhnel J., Sonnentag S. и Bledow R. [161, с. 182] предлагают рассматривать увлеченность работой не только как стабильный феномен присущий человеку, но и как состояние, которое может колебаться в течение дня (*daily work engagement*). В своем исследовании они показывают, что как личностные, так и ситуационные факторы имеют значение. Сотрудники испытывают большую увлеченность в случае, если в коллективе преобладает хороший психологический климат, они чувствуют себя частью команды и работа предъявляет четкие требования. Однако, как только работник теряет контроль над рабочей ситуацией, его увлеченность работой снижается. Таким образом, на протяжении дня увлеченность работой сотрудника может меняться в зависимости от ситуации на работе и тяжести задач, поставленных перед ним. Похожие выводы описывает и Bakker A.V. [130], анализируя колебания увлеченности работой в течение дня. Кроме того, отмечается, что поддерживать увлеченность работой помогает ежедневный самоменеджмент (*daily self-management*) [134].

Bakker A.V. с коллегами указывают на то, что состояние увлеченности работой варьирует у разных индивидов независимо от условий труда. Таким образом, при одинаковых ресурсах работы один индивид будет испытывать подобное состояние, а другой нет. В то же время при минимальных ресурсах работы также обнаруживаются сотрудники, увлеченные своей профессиональной деятельностью. Тем самым личностный аспект играет ведущую роль в понимании феномена увлеченности. Bakker A.V. и Demerouti E. [128, с. 13] указывают на то, что личностные ресурсы являются посредниками между ресурсами работы и увлеченностью работой.

Подтверждает этот факт и лонгитюдное исследование, проведенное Airila A. [113, с. 99-101], целью которого было установить, какое влияние оказывают ресурсы на продуктивность труда. Они определили, что личностные ресурсы (в частности самоэффективность) играют ключевую роль в поддержании увлеченности работой в долгосрочной перспективе. Исследования взаимосвязи личностных ресурсов и увлеченности работой, проведенные Bakker A.V. [129, с. 267], указывают на то, что такие ресурсы как самоуважение, самоэффективность, локус контроля, способности воспринимать и контролировать свои эмоции, положительно связаны с увлеченностью работой. Таким образом, как отмечают зарубежные коллеги [218, с. 124], личностные ресурсы могут функционировать либо как модераторы, либо как посредники в отношениях между факторами окружающей среды и результатами (организационными), кроме того они могут даже определять то, как люди воспринимают окружающую среду и реагируют на нее.

Xanthoroulou D. и др. [217] поднимают не менее интересный вопрос, касающийся характера связи между ресурсами личности и увлеченностью работой. Они пытаются определить, что оказывает влияние: ресурсы на увлеченность работой или увлеченность работой актуализирует определенные ресурсы личности тогда, когда рабочая ситуация этого требует. Их выводы указывают на наличие взаимной связи между ресурсами и увлеченностью, так увлеченный работник в стрессовой ситуации может найти в себе ресурсы, способные справиться с ней, в тоже время, при наличии определенных личностных ресурсов, работник будет воспринимать свою работу как более значимую и тем самым испытывать увлеченность. Подтверждают эти результаты и исследование еженедельной увлеченности работой молодых учителей, проведенное Bakker A.V. и Bal P.M. [120].

Похожие выводы находят объяснение и в работе психологов Hakanen J., Schaufeli W.B. и Ahola K. [145, с. 237]. Они подчеркивают, что ресурсы и увлеченность работой

взаимно стимулируют друг друга. Изучая взаимосвязь увлеченности работой и личностных ресурсов (самоэффективность, оптимизм, надежда) Ouweneel E., Le Blanc P., Schaufeli W.B. [170; 171] пришли к выводу, что значимую роль в поддержании этой взаимосвязи играют позитивные эмоции. Именно они способствуют активизации ресурсов и повышению увлеченности. Gorgievski [143] находит теоретическое обоснование того, что увлеченность работой приводит к более высоким результатам труда в том, что увлеченный сотрудник испытывает позитивные эмоции, которые в свою очередь пробуждают ресурсы, способствующие расширению горизонта возможностей. К тому же такие работники выстраивают более доброжелательные взаимоотношения с окружением и получают больше поддержки. Позитивные эмоции, согласно теории Fredrickson B. (*The broaden-and-build theory of positive emotions*) [140, с. 1360] расширяют репертуар мгновенных реакций по типу «мысль-действие» и создают прочную основу в виде личностных ресурсов. Эта теория получила экспериментальное подтверждение в организационном контексте, благодаря исследованию взаимосвязи позитивных эмоций и личностных ресурсов, проведенном Xanthopoulou D., Bakker A.B., Demerouti E. и Schaufeli W.B. [221, с. 509].

Анализируя изучаемую нами проблематику, мы пришли к выводу, что работники, которые сталкиваются с нехваткой личностных ресурсов и недостатком ресурсов работы могут проявлять низкую увлеченность своей трудовой деятельностью. При этом важность повышения уровня увлеченности работой объясняется не только на индивидуальном уровне, но и на социальном. Так Bakker и его коллеги [151, с. 229-252] описывают психологический механизм заражения эмоциональным выгоранием или увлеченностью работой. Они подчеркивают, что если среди сотрудников большое число с высоким уровнем выгорания необходимо принимать меры по исправлению ситуации, работая со всей командой. И наоборот, повышая увлеченность работой отдельных сотрудников, можно «заразить» их желанием выполнять с удовольствием свои профессиональные обязанности.

1.4. Выводы к главе 1

1. В результате теоретического анализа научной литературы мы установили, что личностные ресурсы чаще всего изучаются в контексте противостояния негативным явлениям среды, тем самым ресурс снижает дезадаптацию и повышает адаптационные возможности личности. Таким образом, необходимость активизации ресурса возникает в кризисных и стрессовых для человека ситуациях. Однако в нашей работе мы

рассматриваем ресурс не только как условие достижения успеха или качество, способствующее борьбе с профессиональным стрессом и предотвращающее выгорание сотрудника, а также как возможность реализовать собственный потенциал и жить полноценной жизнью, осознавая собственное бытие.

2. Термин «увлеченность работой» понимается как позитивное состояние, связанное с работой, в результате которого человек чувствует себя полным энтузиазма в отношении своей профессиональной деятельности, испытывает положительные эмоции, пребывая на работе, и с легкостью погружается в рабочую задачу.

3. На основе анализа литературы мы составили психологический профиль личности сотрудника, увлеченного работой. Он представлен через следующие психологические особенности: эмоциональная стабильность, экстраверсия, открытость новому опыту, добросовестность, гибкость, быстрая адаптация к изменениям, быстрая переключаемость внимания, креативность, самооффективность, высокая работоспособность, оптимизм и позитивность.

4. Решающую роль в формировании и поддержании увлеченности работой играют ресурсы двух типов: ресурсы работы и личностные ресурсы. К первым из них относятся поддержка руководства, наставничество, автономность, обратная связь, благоприятное общение с коллегами; ко второй, группе оптимизм, жизнестойкость, самооффективность, надежда и др. При этом следует отметить, что они находятся в реципрокных отношениях, увеличение одних ресурсов способствует повышению других. При этом личностные ресурсы могут играть решающую роль в формировании увлеченности работой. В ситуации, когда ресурсы работы истощаются или к ним нет доступа, личностные ресурсы продолжают поддерживать состояние увлеченности.

Отсутствие комплексных исследований, описывающих оптимальное соотношение личностных ресурсов, способствующих увлеченности работой, несмотря на признание ключевой роли личностных ресурсов в эффективном функционировании специалистов стрессогенных профессий, а также отсутствие в Республике Молдова теоретических и практических исследований в этой области определили **проблему** нашего исследования. Ее решение видится в выявлении личностных ресурсов, увлеченных работой педагогов, с целью определения их роли в формировании позитивного состояния, связанного с работой. **Целью** данной работы является выявление роли личностных ресурсов в формировании увлеченности работой у педагогов.

Таким образом, **значимой научной проблемой решаемой в изучаемой нами области** становится определение роли личностных ресурсов в формировании состояния

увлеченности работой педагогов, что служит основанием для разработки программы по развитию личностных ресурсов, применение которой будет способствовать повышению увлеченности работой педагогов и сохранению ее оптимального уровня.

Для реализации поставленной цели были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Изучить особенности ресурсной сферы педагогов;
2. Исследовать степень и характер увлеченности работой педагогов, определить ее взаимосвязь с другими состояниями, связанными с трудом (профессиональное выгорание, удовлетворенность трудом), а также с личностными ресурсами педагогов;
3. Провести сравнительный анализ личностных ресурсов педагогов увлеченных и не увлеченных своей работой и разработать ресурсный профиль личности исследуемых групп;
4. Разработать и апробировать программу по развитию личностных ресурсов педагогов и предложить рекомендации по повышению увлеченности работой педагогов.

В качестве **методологической основы** нашего исследования выступили следующие концепции, теории и модели: концепция субъективного ощущения благополучия Argyle M., Ryff K., Diner E.; концепция состояния «потока» Csikszentmihalyi M.; теория высших индивидуально-психологических качеств человека Seligman M. и др.; теория самодетерминации Ryan R.M., Deci E.L. и др.; теория сохранения ресурсов Бодрова В.А., Lazarus R., Maddi S., Hobfoll S.; теория личностного потенциала Леонтьева Д.А.; ресурсная модель увлеченности работой – JD-R Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M., Demerouti E., Xanthopoulou D. и др.

2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ В ФОРМИРОВАНИИ УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ

2.1. Организация и методология исследования

Предметом нашего исследования выступают личностные ресурсы педагогов в контексте увлеченности работой. Констатирующий эксперимент был организован с **целью** выявления роли личностных ресурсов в формировании увлеченности работой у педагогов.

В соответствии с поставленной целью нами была выдвинута общая **гипотеза**: *личностные ресурсы играют ключевую роль в формировании увлеченности работой педагогов, в частности состоянию увлеченности способствуют такие ресурсы как высокий уровень оптимизма, жизнестойкости, субъективной витальности, толерантности к неопределенности, самоэффективности и осмысленности жизни.*

Для реализации поставленной цели и проверки гипотезы исследования были выдвинуты следующие эмпирические **задачи**:

1. Изучить особенности ресурсной сферы педагогов;
2. Выявить степень и характер увлеченности работой исследуемой выборки, а также уровень их профессионального выгорания и удовлетворенности трудом;
3. Исследовать взаимосвязь между ресурсами личности педагогов и степенью их увлеченности работой;
4. Сравнить ресурсы личности, педагогов увлеченных и не увлеченных своей работой.

Согласно поставленным задачам, было проведено экспериментальное исследование проблемы личностных ресурсов в контексте увлеченности работой, которое проходило в несколько **этапов**:

- на **первом этапе** (2011 г.) был разработан план исследования, подобраны методики для диагностики интересующих феноменов и определена группа респондентов;
- на **втором этапе** (2012-2013 гг.) был реализован констатирующий эксперимент с целью выявления ресурсов личности педагогов и их взаимосвязи с состоянием увлеченности работой, а также составления ресурсного профиля личности педагога увлеченного и не увлеченного своей работой;
- на **третьем этапе** (сентябрь-декабрь 2013 г.) проводился анализ и интерпретация полученных в результате констатирующего эксперимента данных.

В качестве основного метода диагностики было избрано *тестирование* с использованием методик, направленных на выявление трех групп переменных:

1. *Состояния, связанные с работой:*

- Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES), разработанная Schaufeli W.B. и Bakker A.B., в русскоязычной адаптации Кутузовой Д.А.;
- Диагностика профессионального выгорания (MBI), разработанная Maslach C., в адаптации Водопьяновой Н.Е.;
- «Интегральная удовлетворенность трудом» Батаршева А.В.

2. *Ресурсы устойчивости личности:*

- Тест смысложизненных ориентаций (СЖО), авторская модификация Леонтьева Д.А.;
- Шкала субъективной витальности, разработанная Ryan R. и Frederick K., в адаптации Александровой Л.А., Леонтьева Д.А.;
- Тест диспозиционного оптимизма, разработанный Scheier M., Carver C., в адаптации Гордеевой Т.О., Сычева О.А., Осина Е.Н.

3. *Ресурсы саморегуляции личности:*

- Тест жизнестойкости (ТЖС), в адаптации Леонтьев Д.А. и Рассказовой Е.И.;
- Шкала толерантности к неопределенности Баднера С., в адаптации Корниловой Т.В. и Чумаковой М.А.;
- Шкала общей самоэффективности (ШОС), Schwarzer R., Jerusalem M., в адаптации Ромека В.Г.

Далее представлено краткое описание методик исследования, использованных в нашей работе.

«*Утрехтская шкала увлеченности работой*» – Utrecht Work Engagement Scale, UWES (Приложение 1), разработанная Schaufeli W.B. и коллегами в 2003 году, адаптированная и валидизированная на русскоязычной выборке Кутузовой Д.А. (2006) [65], на румыноязычной выборке – Vîrgă D., Zaborilă C., Sulea, C., Maricuțoiu L. (2009) [21]. Опросник состоит из 17 пунктов, составляющих три шкалы увлеченности работой: энергичность (6 пунктов), энтузиазм (5 пунктов), поглощенность деятельностью (6 пунктов). Приведем краткую характеристику шкал опросника:

1. Энергичность (vigor) отражает высокий уровень энергии, готовность работника к значительным усилиям, настойчивость при возникновении сложностей в работе.

2. Энтузиазм (dedication) характеризуется приверженностью работе, чувством значимости своего труда, воодушевления и гордости в отношении работы.

3. Поглощенность (absorption) описывает полную концентрацию и погружение в работу, изменение восприятия времени, переживание счастья, отсутствие желания отвлечься от работы и/или прекратить ее.

«*Диагностика профессионального выгорания*» – МВІ, адаптация Водопьяновой Н.Е. (Приложение 2) [47]. Опросник МВІ соответствует модели выгорания Maslach С. Русскоязычный вариант опросника в адаптации Водопьяновой Н.Е. имеет высокие значения психометрических показателей (ретестовой надежности, репрезентативности, концептуальной, содержательной, внутренней, конструктивной, конвергентной, эмпирической валидности). Опросник (как в англо-, так и в русскоязычной версии) содержит 22 пункта, описывающих различные переживания и состояния, связанные с работой. Суммарный балл пунктов по каждой шкале показывает уровень выраженности шкал: низкий, умеренный или высокий. О наличии высокого уровня выгорания свидетельствуют высокие оценки по шкалам эмоционального истощения и цинизма и низкие значения по шкале личных достижений.

«*Интегральная удовлетворенность трудом*», автор Батаршев А.В. (Приложение 3) [102, с. 470-473]. Данная методика позволяет оценить не только общую удовлетворенность своим трудом, но и оценить ее составляющие. Методика содержит 18 вопросов, которые оцениваются по 3-балльной шкале Лайкерта и образуют 8 субшкал:

- Интерес к работе
- Удовлетворенность достижениями в работе
- Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками
- Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством
- Уровень притязаний в профессиональной деятельности
- Предпочтение выполняемой работы высокому заработку
- Удовлетворенность условиями труда
- Профессиональная ответственность

Суждение об общей и парциальной удовлетворенности трудом (УТ) производится на основе сопоставления полученных баллов с максимальными показателями, приведенными в ключе обработки.

Тест смысложизненных ориентаций – СЖО (Приложение 4) [68]. Авторская модификация (Леонтьев, 1992), разработанная на основе теста «Purpose in Life» авторов

Crumbaugh и Maholick (1981) с существенными изменениями. Шкала включает в себя 20 пунктов, каждый из которых описывает в первом лице определенное действие, переживание или состояние. Помимо общего показателя осмысленности жизни, содержит 5 субшкал, отражающих отдельные его компоненты (смыслоразностные ориентации), а именно:

- 1). *Процесс*, или эмоциональная насыщенность настоящего;
- 2). *Цели*, или наличие осмысленной перспективы будущего;
- 3). *Результат*, или удовлетворенность самореализацией в прошлом;
- 4). *Локус контроля-Я*, или убежденность в собственной способности влиять на события;
- 5). *Локус контроля-Жизнь*, или убежденность в принципиальной возможности влиять на события.

Шкала субъективной витальности (Приложение 5) [26, с. 141-151] – русскоязычная адаптация (Александрова Л.А., Леонтьев Д.А.) шкал субъективной витальности как состояния и как диспозиции авторов Ryan R. и Frederick K. (1997). Эти авторы определяют субъективную витальность как осознанное переживание человеком своей наполненности энергией и жизнью и рассматривают ее как отражение физического (организменного) и психологического благополучия человека. Это феноменологически обоснованный критерий, содержание которого отличается от внешних критериев благополучия, таких как успех, здоровье, социальная поддержка и личные достижения. Оценка общего уровня субъективной витальности строится на основе суммы баллов, набранных респондентов по всем вопросам.

Тест диспозиционного оптимизма (Приложение 6) [52] – русскоязычная адаптация Гордеевой Т.О., Сычева О.А., Осина Е.Н. (2010) «Life Orientation Test» авторов Scheier M. и Carver C. (1985). Он измеряет оптимизм как личностную черту, выражающуюся в генерализованных позитивных ожиданиях по отношению к будущему. Она состоит из 12 утверждений, по каждому из которых испытуемому необходимо выразить степень своего согласия или несогласия. Как указывает Сычев О.А. [89, с. 13], изначально LOT-R разрабатывался как одномерный психологический тест, направленный на измерение единого конструкта, имеющего два противоположных полюса, один из которых принято называть оптимизмом, а другой – пессимизмом. Однако, исследования факторной структуры теста, проводившиеся с помощью конфирматорного факторного анализа, неоднократно показывали превосходство двухфакторной модели, в рамках которой оптимизм и пессимизм выступают как два относительно независимых фактора, имеющих

умеренную обратную связь. В нашем исследовании мы использовали модель подсчета Сычева О.А. и Осина Е.Н. – отдельно подсчитывался показатель по позитивной шкале (ТДОп) и негативной шкале (ТДОн), а также общий показатель диспозиционного оптимизма.

Тест жизнестойкости – ТЖС (Приложение 7) [69]. Адаптация оригинального опросника Personal Views Survey-III (Maddi, Khoshaba, 2001) и создание расширенной русско-язычной версии выполнены Леонтьевым Д.А. и Рассказовой Е.И. (2006). Методика измеряет выраженность жизнестойкости, которая рассматривается в рамках теории Maddi S. как личностный ресурс противодействия стрессу, включающий три установки: на вовлеченность в происходящие события, на готовность влиять на происходящее и на принятие вызовов, сопряженных с риском и неопределенностью. Наряду с общим показателем жизнестойкости опросник включает 3 субшкалы, отражающие эти три компонента жизнестойкости.

В нашей работе была использована краткая версия теста жизнестойкости (Осин Е.Н., Рассказова Е.И.) [84; 85]. Рабочий вариант сокращенной версии опросника включает 24 пункта, работает как единая шкала (полная версия содержит 45 пунктов).

Шкала толерантности к неопределенности Баднера С., модификация и валидизация Корниловой Т.В. и Чумаковой М.А. (Приложение 8) [64]. Впервые опубликована Vidner в 1962 году, адаптирована и валидизирована на русском языке в 2008 году Солдатовой Г.У. и Шайгеровой Л.А., переработана и валидизирована Корниловой Т.В. и Чумаковой М.А. По словам Корниловой Т.В., данная методика является довольно «экономичной» – состоит всего из 16 пунктов. Однако именно этот опросник отличает большая вариативность способов выделения его факторной структуры и, соответственно, разнообразие интерпретаций результатов.

Шкала общей самооценки – ШОС (Приложение 9) [111] – русскоязычная адаптация (Ромек В.Г., 1996) шкалы общей самооценки Schwartzer P. (1993), измеряющей самооценку как генерализованное убеждение индивида в его способности достигать целей в различных ситуациях. Опросник содержит 10 утверждений, которые оцениваются по 4-балльной шкале. Все вопросы прямые, по шкале формируется единственный балл, отражающий общий показатель субъективной оценки личностной эффективности.

Представим сводную таблицу методик используемых в исследовании и изучаемое с помощью них свойство (Табл. 2.1.).

Таблица 2.1. Сводная таблица психодиагностических методик исследования

Исследуемые переменные		Методики	Шкалы
Состояния, связанные с работой	Увлеченность работой	Утрехтская шкала увлеченности работой, UWES	Энергичность (vigor)
			Энтузиазм (dedication)
			Поглощенность (absorption)
	Профессиональное выгорание	Диагностика профессионального выгорания, МВІ	Эмоциональное истощение
			Деперсонализация
			Редукция личных достижений
	Удовлетворенность трудом	Интегральная удовлетворенность трудом	Интерес к работе
			Удовлетворенность достижениями в работе
			Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками
			Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством
Уровень притязаний в профессиональной деятельности			
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку			
Удовлетворенность условиями труда			
Профессиональная ответственность			
Ресурсы устойчивости	Осмысленность жизни	Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)	Цели в жизни
			Процесс жизни
			Результативность жизни
			Локус контроля – Я
			Локус контроля – жизнь
	Наполненность энергией и жизнью	Шкала субъективной витальности	Общий уровень субъективной витальности
Оптимизм	Тест диспозиционного оптимизма	Позитивные ожидания	
		Негативные ожидания	
Ресурсы саморегуляции	Жизнестойкость	Тест жизнестойкости (ТЖС)	Вовлеченность
			Контроль
			Принятие риска
	Толерантность к неопределенности	Шкала толерантности к неопределенности	Толерантность к неопределенности
			Интолерантность к неопределенности
Самозффективность	Шкала общей самозффективности (ШОС)	Общий уровень самозффективности	

Статистическая обработка данных исследования проводилась с помощью программы SPSS-16 и SPSS-20. В качестве основных статистических критериев были использованы методы, выполняющие следующие исследовательские задачи:

- 1) выявление достоверности различий между средними значениями в двух независимых группах, подчиняющихся нормальному распределению – t - критерий Стьюдента;
- 2) проверки достоверности выявленных различий – метод углового преобразования ϕ - критерий Фишера, U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона;
- 3) выявление корреляционных связей между группами показателей – метод линейной корреляции r_s Пирсона.

Описание выборки исследования. В качестве основного критерия подбора экспериментальной группы выступала профессия респондентов. Выбор исследуемой группы был обусловлен несколькими факторами, среди которых наиболее весомым является стрессогенность профессии и склонность к профессиональному выгоранию. По данным Maslach C., Jackson S., Leiter M.P. (1996) [95, с. 71-72] в группу риска входят учителя школ, преподаватели ВУЗов, социальные работники, работники медицины, работники службы психического здоровья. Согласно многочисленным исследованиям профессиональному стрессу подвержены в большей степени именно педагоги, которые по данным Travers C. и Cooper C. (1999) [215] более стрессированы, чем другие представители помогающих профессий (например, медицинские работники).

Профессия педагога в силу своей сложности сочетает в себе нелегкий умственный и физический труд, в котором соединяется организаторская деятельность, исследовательская, коммуникативная, творческая и др., что в свою очередь выдвигает определенные требования к личности представителя данной профессии. Тем самым педагог представляется многогранной личностью, обладающей высокими нравственными и интеллектуальными качествами. Помимо этого, он профессионально владеет различными методами воспитания и обучения, что проявляется в дидактических способностях педагога. Сама педагогическая деятельность представляет собой область профессиональной деятельности направленной на реализацию образовательных задач; ее структура достаточно многослойна и включает в себя гностический, организаторский, коммуникативный и рефлексивный компоненты. По своей структуре и характеру профессиональная деятельность педагогов является социальной, а значит, предусматривает постоянное взаимодействие с людьми.

Как отмечает Величковская С.Б., педагогам в значительно большей степени, чем к представителям других профессий типа «человек-человек», предъявляются повышенные требования со стороны социума в условиях неадекватной, часто заниженной социальной и

материальной оценке труда, что приводит к падению престижа профессии, «оттоку кадров», количественному и качественному снижению уровня жизни специалистов данного профиля [95, с. 139]. В нашей стране данная профессия также является низкооплачиваемой и малопрестижной.

Учитывая специфику профессиональной деятельности учителей, Борисова М.В. [95, с. 131] выделяет ряд факторов, способствующих повышенному уровню нервно-психического напряжения:

- высокая социальная ответственность за результаты своих действий;
- информационные перегрузки в сочетании с дефицитом времени на усвоение и переработку непрерывно поступающих сведений;
- неопределенность возникающих педагогических ситуаций;
- необходимость быстрого принятия решений и их реализации при дефиците информации о случившемся;
- повседневная рутина, выражающаяся в стандартности, повторяемости элементов, высокой технологичности труда учителя;
- ролевая конфликтность;
- социальная оценка – необходимость являться объектом наблюдения и оценивания как со стороны учащихся так и со стороны администрации, а также представителей вышестоящих инстанций;
- организационные проблемы, включающие как несоответствующий научной организации труда режим деятельности, так и чрезмерную перегруженность учителей;
- отсроченность и относительность результатов своей деятельности.

Кроме того, как показывает исследование профессионального стресса молдавских педагогов Robu V. и Stoica C. [15] наибольший стресс учителя испытывают из-за необходимости большую часть работы выполнять дома, во время посвященное семье, а также из-за низкой зарплаты и материального вознаграждения.

Таким образом, в качестве субъектов нашего исследования выступают школьные учителя в связи с высоким риском развития у них негативных последствий профессиональных стрессов из-за постоянного взаимодействия с людьми и высокой ответственности за результаты своей работы.

Выборку составили школьные учителя, общее количество – 214 человек. Возраст респондентов варьирует от 23 до 61 года, стаж работы по профессии от 3 до 40 лет.

В исследовании приняли участие педагоги из 10 школ и лицеев города Кишинев: средняя школа №33, лицей им. «А.С. Пушкина», технологический лицей №22 ОРТ им. «Б.З.Герцля», теоретический лицей им. «М. Греку», лицей им. «Н.В. Гоголя», школа искусств им. «А. Стырчи», теоретический лицей им. «Святых Кирилла и Мефодия», лицей им. «Т. Майореску», теоретический лицей им. «К. Сибирского», теоретический лицей им. «Н. Георгиу».

Реализация констатирующего эксперимента. Основной целью констатирующего эксперимента является выявление ресурсной сферы педагогов и определение роли личностных ресурсов в формировании состояния увлеченности работой. Для реализации данной цели мы разделили наше исследование на несколько этапов, каждый из которых позволяет нам определить специфику изучаемых феноменов и их взаимосвязь.

На *первом этапе* в качестве задачи выступает выявление особенностей личностных ресурсов педагогов. На этом этапе проводится количественный и качественный анализ ресурсной сферы педагогов на основе диагностического исследования.

Задачей *второго этапа* является установление взаимосвязи состояний, связанных с работой, а именно увлеченности работой, удовлетворенности трудом и профессионального выгорания педагогов. Выявление этой взаимосвязи позволяет нам определить роль увлеченности работой в структуре трудовой деятельности педагогов. Рабочей *гипотезой* данного этапа является предположение о том, что *существуют различия по степени увлеченности работой педагогов в зависимости от стажа и возраста респондентов.*

Задача *третьего этапа* определяется как выявление взаимосвязи между увлеченностью работой и личностными ресурсами педагогов. Данная задача направлена на определение того, какие именно ресурсы личности связаны с увлеченностью работой, что позволит нам сделать дальнейшие выводы, касающиеся формирования увлеченности работой педагогов за счет развития и мобилизации их личностных ресурсов. На данном этапе проверке подвергались следующие рабочие гипотезы:

H1 – Существует положительная взаимосвязь между увлеченностью работой и смысложизненными ориентациями педагогов;

H2 – Наблюдается положительная взаимосвязь увлеченности работой и субъективной витальности;

H3 – Чем выше показатели увлеченности работой у педагогов, тем выше их уровень выраженности диспозиционного оптимизма;

H4 – Существует положительная взаимосвязь между увлеченностью работой и жизнестойкостью, а также между компонентами этих двух феноменов;

H5 – Увлеченность работой положительно взаимосвязана с толерантностью к неопределенности и отрицательно с интолерантностью к неопределенности;

H6 – Существует взаимосвязь между увлеченностью работой и самооффективностью работника, чем выше его самооффективность, тем выше показатели увлеченности работой.

На основе выдвинутых гипотез первых этапов исследования нами была построена рабочая модель, предполагающая наличие взаимосвязей между всеми изучаемыми феноменами, которая нуждается в экспериментальной проверке.

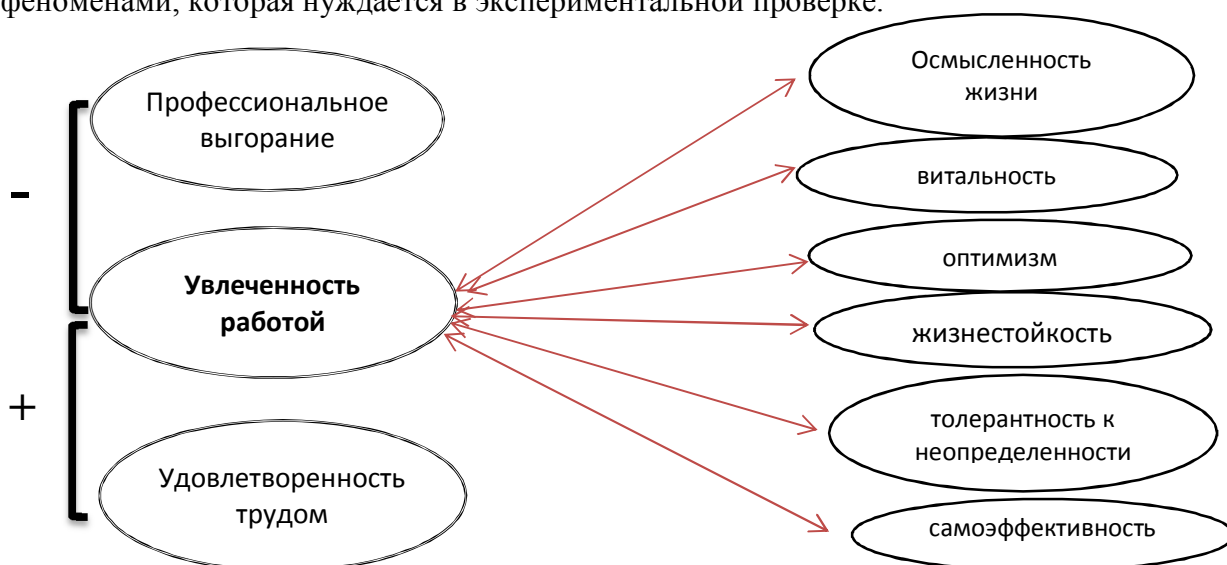


Рис. 2.1. Модель увлеченности работой в контексте личностных ресурсов

Согласно данной модели, представленной на Рисунке 2.1. увлеченность работой представляет собой феномен, концептуально отличающийся от удовлетворенности трудом, однако положительно связанный с ним. В то же время данный концепт отрицательно связан с профессиональным выгоранием, что характеризует его как позитивное состояние, связанное с работой. При этом достижение и поддержание данного состояния реализуется благодаря наличию у личности таких личностных ресурсов как осмысленность собственной жизни, субъективная витальность, оптимизм, жизнестойкость, толерантность к неопределенности и самооффективность. Однако мы предполагаем, что чрезмерная увлеченность работой, не поддерживаемая личными ресурсами, может привести к выгоранию сотрудника.

Четвертый этап нашего исследования обусловлен задачей выявления ресурсного профиля личности педагога увлеченного работой и педагога без признаков увлеченности.

Для реализации данной задачи, мы выдвинули следующую рабочую гипотезу: *педагоги, увлеченные своей работой, отличаются от не увлеченных работой коллег наличием таких ресурсов личности как высокая общая осмысленность жизни, субъективная витальность, позитивные ожидания, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, а также высокая самоэффективность.*

2.2. Анализ личностных ресурсов педагогов

Реализуя первую задачу нашего исследования, мы выявили личностные ресурсы педагогов на примере школьных учителей. В нашем исследовании мы рассматриваем ресурсы личности с точки зрения личностного потенциала, который представляет собой индивидуально-психологические характеристики личности, позволяющие человеку справляться с разнообразными вызовами, сохраняя внутреннюю целостность и устойчивость, а также поддерживающие психологическое благополучие личности. Для более глубокого анализа мы разделили личностные ресурсы на две группы: *ресурсы устойчивости* и *ресурсы саморегуляции*.

К первой группе относятся ресурсы, которые позволяют человеку повысить порог чувствительности «проблемности» ситуаций, тем самым лишь очень значимые ситуации воспринимаются человеком как трудности. К этой группе ресурсов относятся: осмысленность жизни, субъективная витальность и диспозиционный оптимизм.

Ко второй группе относят ресурсы, способствующие регуляции своего поведения и эмоций, т.е. это способности и навыки, позволяющие личности быстро решить возникающие проблемы, адаптироваться к изменяющимся условиям среды. К ним мы отнесли жизнестойкость, толерантность к неопределенности и самоэффективность. Дальнейший анализ позволит нам охарактеризовать ресурсную сферу личности педагогов. Рассмотрим по отдельности выраженность каждого ресурса у педагогов.

➤ В своей работе мы подходим к исследованию *смысложизненных ориентаций* в их временной перспективе, а именно поиска смысла деятельности в настоящем, прошлом или будущем [35]. Кроме того, в поле наших интересов входит и локализация смысла относительно себя лично и жизни в целом. Анализируя результаты опросника можно отметить, что все показатели по шкалам смысложизненных ориентаций находятся в пределах нижней границы нормы, таким образом, средние показатели по нашей выборке распределились следующим образом (см. Табл. 2.2.).

Таблица. 2.2. Средние показатели по опроснику смысложизненных ориентаций у педагогов

Шкалы	Цели	Процесс	Результат	Контроль-Я	Контроль-Жизнь	СЖО
Среднее значение	36	32	28	23	31	111
Стандартное отклонение	3,28	4,02	3,07	3,01	3,98	10,13

Интерпретируя, полученные данные можно отметить, что педагоги в большей степени ориентируются на будущее, нежели на прошлое и настоящее. Они строят планы и живут будущими проектами, надеясь, что наступит день, когда все что задумано реализуется. Возможно, именно надежда на позитивное будущее дает им силы справляться с повседневными трудностями. Также примечательно, что настоящее им видится не вполне удовлетворительным, они чаще придают воспоминаниям о прошлом и живут будущими планами. Это может объяснять их сетования на то, что раньше ученики были послушней, а процесс обучения более успешный.

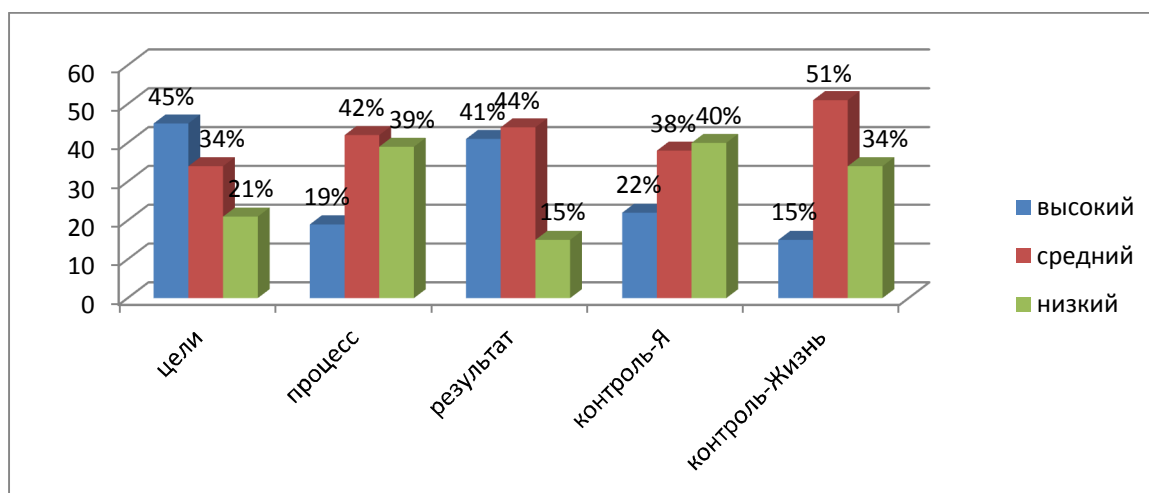


Рис. 2.2. Соотношение уровней выраженности шкал опросника СЖО (в процентах)

Анализируя соотношение уровней выраженности шкал опросника СЖО, графически представленное на Рисунке 2.2., можно отметить, что у многих учителей (40%) наблюдаются низкие баллы по шкале Контроль-Я, что указывает на ощущение своего бессилия перед внешними обстоятельствами, неверие в свои силы. Похожая ситуация представлена и в отношении Контроля Жизни. Всего 15% исследуемых нами педагогов убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, при этом 34% педагогов признают, что не в

силах контролировать события собственной жизни, занимая фаталистическую позицию, они не предпринимают попыток изменить собственную жизнь.

Рассматривать смысл жизни взрослого человека целесообразно с точки зрения деятельностного подхода, так как именно в деятельности человек осмысливает собственную жизнь и может придать ей особый смысл. В этом контексте профессиональная деятельность представляется нам наиболее актуальной, так как занимает особое место в жизни взрослого человека. При этом, чем больше человек идентифицирует себя с профессией, тем больше вероятность того, что собственный смысл жизни он также будет связывать с той деятельностью, которую он выполняет, не видя себя вне ее. Однако подобная заикленность на профессии приводит к тому, что человек начинает переносить в личную и семейную жизнь ту роль, которую он принял на работе, что в свою очередь приводит к профессиональной деформации личности. Например, учитель главным своим смыслом может считать процесс обучения других, тем самым он будет видеть в своих близких и родных учеников, которые нуждаются в очередном уроке, что в свою очередь может привести к конфликтам в межличностной коммуникации.

В то же время в своем исследовании мы противопоставляем негативным феноменам работы, таким как эмоциональное выгорание и профессиональные деформации, их позитивные антиподы в виде удовлетворенности трудом и увлеченности работой. Поэтому феномен осмысленности жизни мы рассматриваем как ресурс личности, способный поддерживать состояние увлеченности работой, через придание смысла собственной профессиональной деятельности в целом и в каждый отдельный момент.

Подобный подход не ограничивает положение о нахождении смысла жизни вне работы, а наоборот указывает на то, что смысл может лежать в рамках любой деятельности, которую выполняет человек в данный момент времени. Описывая категорию смысла, мы ориентируемся на некие ценностные принципы, которые мотивируют человека на выполнение той или иной деятельности, в том числе и профессиональной. С этой позиции интерес представляют психологические исследования, проведенные Kasser T., Ryan R.M. и Sheldon K.M. [196; 156]. Они показали, что люди, у которых внешние стремления к деньгам, славе и привлекательной внешности преобладают над целями личностного роста (самоактуализации), межличностных отношений и помощи людям, отличаются меньшим психологическим благополучием, чем люди, у которых внутренние цели, напротив, преобладают над внешними.

В связи с этим, рассматривая смысл профессиональной деятельности педагогов, мы обращаемся к их внутренней мотивационной структуре. Дополняют наши выводы

результаты проведенного нами исследования различий в личностных ресурсах педагогов и представителей профессий не коммуникативного типа (на примере бухгалтеров) [36]. Полученные данные позволяют утверждать, что в отличие от бухгалтеров у педагогов жизнь представляется более осмысленной ($p \leq 0,001$). Возможно, такое положение дел связано с восприятием своей профессиональной деятельности как значимой и имеющей смысл. Чувствуя важность собственно труда, они вдохновляются новыми целями и новыми смыслами, и прошлое воспринимается ими как значимое, так как все что они сделали не напрасно. Видя успехи своих учеников, они обретают уверенность в том, что делают важное дело.

➤ Рассматриваемый как ресурс личности *диспозиционный оптимизм* по тесту LOT складывается из двух отдельных шкал: позитивные ожидания и негативные ожидания. Результаты исследования распределились таким образом, что среди наших респондентов встречается почти равное количество человек настроенных оптимистично и пессимистично с небольшим перевесом в сторону последних (Рисунок 2.3.).

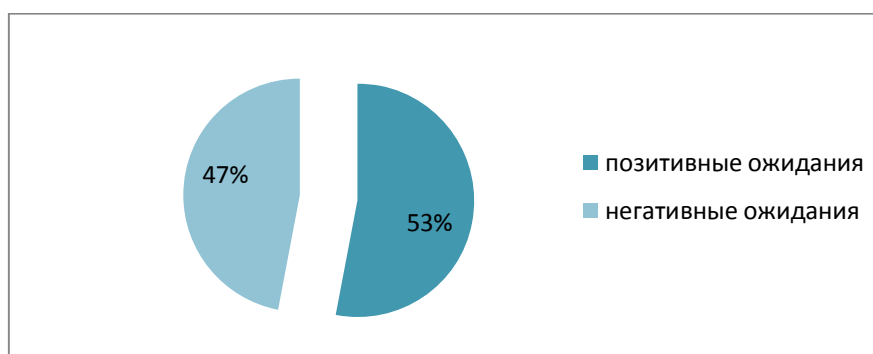


Рис. 2.3. Соотношение выраженности шкал опросника диспозиционного оптимизма у педагогов

Таким образом, не выявлено ведущей тенденции в отношении диспозиционного оптимизма. Относительно общего уровня оптимизма можно отметить, что он соответствует нормальному показателю и составляет 25,1 баллов (стандартное отклонение 5,03). В сопоставлении с нормами, предлагаемыми Сычевым О.А. и Осиным Е.Н., этот показатель соответствует средней величине, т.е. указывает на средний уровень выраженности общего оптимизма в группе.

Объяснение подобного распределения может заключаться в выборе педагогами как позитивных стратегий совладания, так и антиципирующих. Как описывает Анцыферова Л.И. [29], возникновение неожиданных трудностей усиливает их негативную значимость для человека и порождает выраженные негативные эмоции. Особенно это актуально в том случае, когда человек воспринимал себя в особой степени «неуязвимым», считая, что с

ним не могут случиться все те беды, которые происходят со среднестатистическим человеком. В этом случае допуская возможность, что он не застрахован от неприятных ситуаций и несчастных случаев человек снижает уровень стресса при столкновении с трудностями, так как его картина или теория мира содержит и эти потенциально негативные элементы.

Таким образом, наличие только позитивных ожиданий в жизни, без реальной оценки происходящих событий может привести к искаженному восприятию себя и окружающей действительности. В этом контексте оптимизм, по нашему мнению, должен рассматриваться, как способность находить позитивные стороны в происходящих, даже негативных, событиях. Однако, как мы видим, почти у половины (47%) наших респондентов преобладают негативные ожидания. Это может говорить о том, что они выбирают стратегию «*предвосхищающей печали*» (по Анцыферовой Л.И.), которая заключается в целенаправленном выделении негативных сторон происходящих событий и их потенциального развития, для того, чтобы не испытывать разочарование, в том случае, если ситуация решится не в их пользу [43]. Это позволяет им сохранять эмоциональное равновесие и даже испытать позитивные эмоции в том случае, если ничего негативного не произойдет. Можно сказать, что у них срабатывает принцип «Надейся на лучшее, ожидай худшего», который помогает им быть готовым к любым непредвиденным ситуациям.

➤ Анализируя уровень *субъективной витальности* в исследуемой выборке, можно отметить, что средний показатель по всей выборке составил 28,1 балл (стандартное отклонение 7,23). Согласно нормативным показателям по тесту субъективной витальности, полученный нами результат находится в рамках нормы. Разделение респондентов на группы по уровню выраженности изучаемого феномена позволит сделать более полный анализ. Рисунок 2.4. демонстрирует процентное соотношение уровней выраженности витальности среди респондентов нашей выборки.

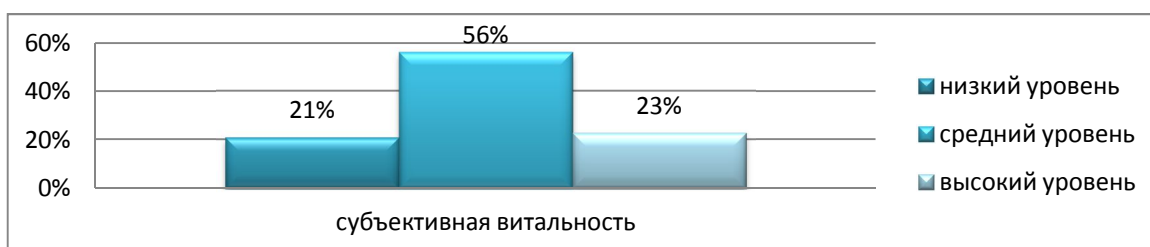


Рис. 2.4. Соотношение уровней выраженности субъективной витальности у педагогов

Согласно Александровой Л.А. [24, с. 23] субъективная витальность может рассматриваться как переживание обладания физической и психической энергией и отражать работоспособность человека, воодушевленность собственной деятельностью.

Таким образом, педагоги, исследуемые в рамках нашей работы, в большинстве своем (56%) проявляют средний уровень работоспособности и жизненной энергии. При этом 21% выборки демонстрируют упадок сил, снижение работоспособности и отсутствие энергии. Несмотря на такой результат, остается почти такое же количество респондентов – 23%, которые способны переживать прилив сил и энергии, повышенную работоспособность и желание продолжать начатое. Таким образом, мы рассматриваем витальность как ресурс личности, позволяющей ей испытывать состояние энтузиазма, полноты жизненных сил и энергии. В этом контексте, низкие показатели по изучаемому параметру могут являться признаком профессионального выгорания или других аффективных расстройств.

➤ Исследование *самоэффективности* педагогов показало, что средний показатель по выборке соответствует норме и составляет 31,19 баллов (стандартное отклонение 4,12). Анализируя уровни выраженности признака среди респондентов можно отметить, что низкий уровень самоэффективности встречается у 22% педагогов, средний характерен для 67% выборки, а высокий отмечается лишь у 11% респондентов. Таким образом, мы можем отметить, что педагоги, участвующие в исследовании недостаточно высоко оценивают собственные умения и навыки, не верят в собственные силы и способность справиться с любыми задачами. Для большинства из них характерен средний уровень оценки собственных способностей и компетенций.

➤ Анализируя соотношение компонентов *жизнестойкости* у изучаемой выборки, отметим, что большей части респондентов свойственен средний уровень жизнестойкости (74%), высокие и низкие показатели жизнестойкости встречаются почти в равной степени – 12% и 14% соответственно, что указывает на нормальный характер распределения данного показателя. На Рисунке 2.5. представлено процентное соотношение уровней выраженности жизнестойкости у педагогов.

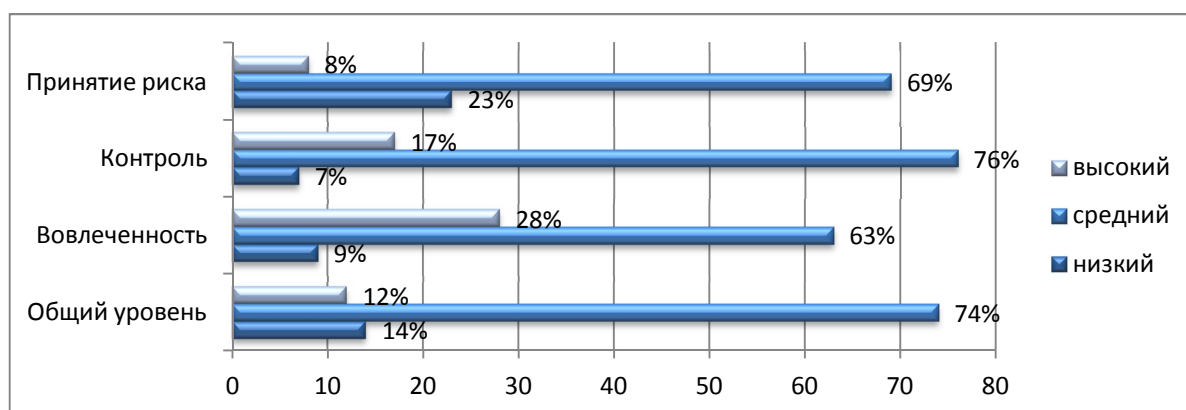


Рис. 2.5. Проявления жизнестойкости у педагогов (в процентах)

Анализируя полученные данные, следует отметить, что общий показатель жизнестойкости у педагогов складывается за счет таких компонентов как вовлеченность и контроль, принятие риска же менее значим в структуре жизнестойкости нашей выборки. Похожие данные были получены и в исследовании жизнестойкости учителей средней школы, проведенном российским психологом Фоминовой Н.А. [103, с. 82-83], что может указывать на специфические особенности профессиональной деятельности, определяющие и характер жизнестойкости. Таким образом, педагогов отличает высокая вовлеченность в жизнь и выраженность контроля происходящих в ней событий.

➤ Анализ исследуемой выборки по параметру *толерантность/интолерантность к неопределенности* показал, что среди респондентов преобладает средний уровень обоих изучаемых признаков. Рисунок 2.6. демонстрирует процентное соотношение уровней выраженности ТН и ИТН среди исследуемых педагогов.

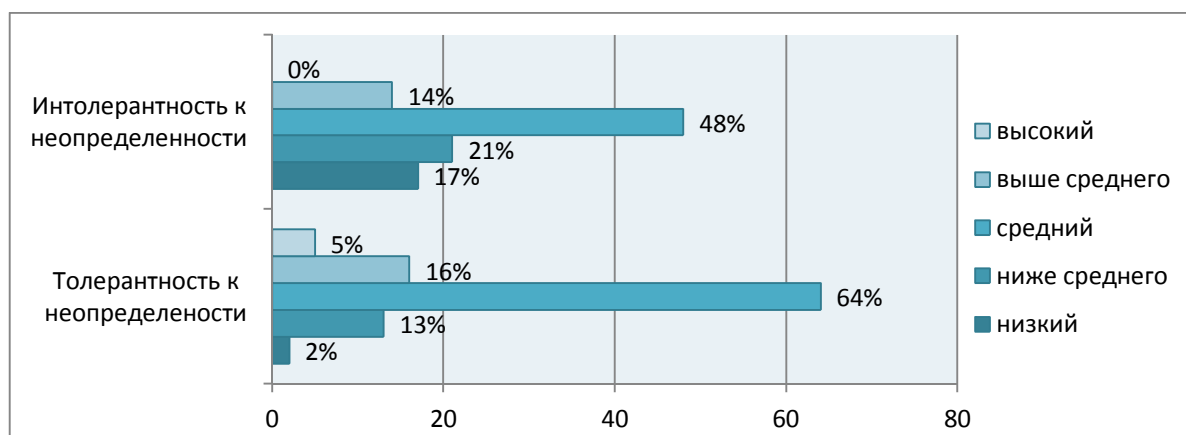


Рис. 2.6. Соотношение уровней выраженности ИТН и ТН у педагогов

Представленная гистограмма отражает соотношение интолерантности и толерантности к неопределенности. На основе анализа данных по выборке можно сделать вывод о большем преобладании ТН над ИТН. Исследуемым педагогам свойственна гибкость и умение принимать решение в неопределенных ситуациях, что обусловлено спецификой их работы. Профессия педагога предполагает наличие неоднозначных и неопределенных ситуаций, которые требуют сиюминутного решения. Таким образом, педагоги в процессе приобретения педагогического мастерства научаются гибко реагировать на возникающие трудности.

В то же время остается немалый процент ригидных педагогов, которые в силу личностных особенностей или малого опыта работы не способны толерантно относиться к меняющимся условиям и возникающим трудностям. Такие педагоги всегда избирают одинаковые реакции совладания с неопределенностью, однако они не всегда бывают

успешными, тем самым неопределенные и незапланированные ситуации их страшат и выводят из эмоционального равновесия.

Подводя итог данного этапа исследования, приведем краткие результаты изучения ресурсной сферы личности педагогов:

Ресурсы устойчивости	Ресурсы саморегуляции
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Придание смысла собственной деятельности и жизни. Ориентация на будущие цели и жизненные планы. ✓ Преобладание среднего и высокого уровня субъективной витальности, который выражается в высокой работоспособности педагогов, состоянии энтузиазма, полноты жизненных сил и энергии. ✓ Присутствие в арсенале педагогов как позитивных стратегий совладания с трудностями в виде позитивных ожиданий, так и антиципирующих, основанных на стратегии «предвосхищающей печали». 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Общий показатель жизнестойкости у педагогов складывается за счет таких компонентов как вовлеченность и контроль, принятие риска же менее значим в структуре жизнестойкости нашей выборки. ✓ Исследуемым педагогам свойственна гибкость и умение принимать решение в неопределенных ситуациях, что обусловлено спецификой их работы. ✓ Педагоги, участвующие в исследовании недостаточно высоко оценивают собственные умения и навыки, не верят в собственные силы и способность справиться с любыми задачами.

2.3. Изучение увлеченности работой у педагогов

Анализируя особенности профессиональной деятельности педагогов и саму структуру этой деятельности в контексте увлеченности работой и профессионального выгорания, следует учитывать, что эти состояния могут отличаться в начале и в конце года. Как отмечают исследователи Lorente L. и коллеги [164, с. 356-358] наблюдается снижение увлеченности работой и увеличение выгорания к концу академического года. Обращая внимание на этот факт, наше исследование проводилось в середине учебного года, чтобы избежать влияния стрессовых факторов в конце семестра и учебного года, кроме того, в этот период педагоги уже успели включиться в повседневную работу после отпуска.

На втором этапе нашего исследования мы проанализировали особенности состояний, связанных с работой, с целью выявления увлеченных и удовлетворенных своей работой педагогов, а также тех, кто находится на стадии выгорания. Реализуя эту цель,

была проведена диагностика состояния увлеченности работой, удовлетворенности трудом и профессионального выгорания. Обобщенные результаты исследования данных феноменов представлены ниже в процентном соотношении.

Анализируя результаты исследования увлеченности работой можно отметить, что наша выборка разделилась на три группы. В первую группу респондентов вошли педагоги с высоким уровнем увлеченности работой (28%); во вторую группу вошли респонденты со средним уровнем (52%), в третью – с низким (20%). Несмотря на то, что преобладающее большинство составили педагоги, со средним уровнем увлеченности работой, все же в нашей выборке достаточно большой процент – 20% респондентов с низким уровнем увлеченности работой. К тому же следует отметить, что педагогов, увлеченных своей работой больше (28%), чем тех, кто не увлечен ею вовсе.

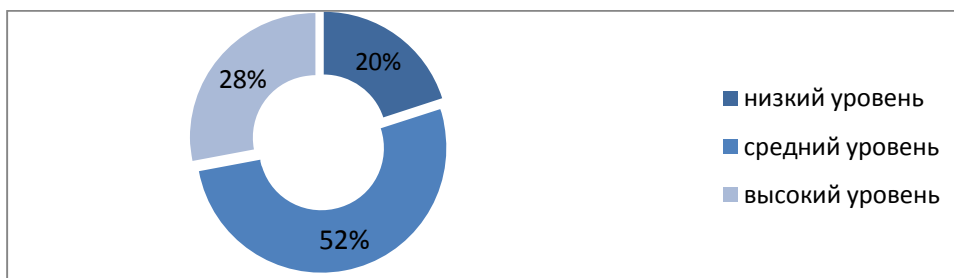


Рис. 2.7. Соотношение уровней общей увлеченности работой педагогов

Если обратиться к анализу компонентов увлеченности работой (Рисунок 2.8.), то можно отметить, что для нашей выборки в большей степени характерна поглощенность работой. В случае если данный компонент выражен больше, чем остальные два мы можем говорить о наличии такой черты как трудоголизм. В то же время достаточно высокий процент выраженности можно отметить по шкале энтузиазма, что говорит о том, что исследуемые педагоги проявляют приверженность своей работе и организации в целом. Они испытывают чувство воодушевления, значимости своего труда, гордятся своей работой. Однако уровень энергичности у респондентов заметно снижен, что в свою очередь свидетельствует о недостатке энергии и низком уровне стойкости.

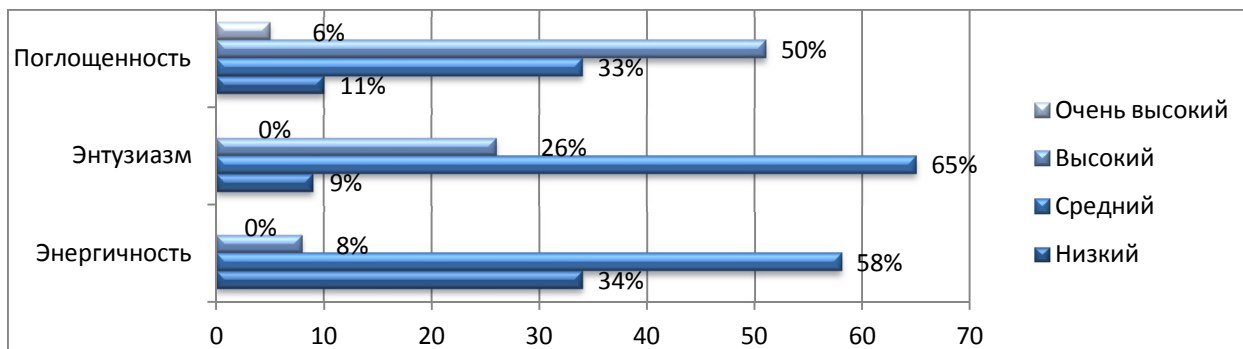


Рис. 2.8. Соотношение компонентов увлеченности работой у педагогов (в процентах)

С целью получения более информативных данных о компонентах увлеченности работой и его общем уровне выраженности и проверке нашей рабочей гипотезы данного этапа исследования, обратимся к анализу возрастных различий, проявления данного феномена. Таблица 2.3. демонстрирует возрастную динамику изучаемого явления у педагогов.

Таблица. 2.3. Средние показатели увлеченности работой у педагогов разных возрастных групп

Компоненты увлеченности работой	до 35 лет / стаж от 3 до 10 лет		от 35 лет до 45 лет / стаж от 10 до 20 лет		от 45 лет / стаж более 20 лет	
	$M1$	$\sigma1$	$M2$	$\sigma2$	$M3$	$\sigma3$
Энергичность	3,0	0,7	2,6	1,0	3,6	0,5
Энтузиазм	4,2	0,5	3,7	0,9	4,6	0,8
Поглощенность	3,5	1,1	4,0	1,4	4,3	0,7
Увлеченность	3,8	0,8	3,5	0,7	4,4	0,6

На основе полученных результатов можно сделать вывод, о том, что увлеченность работой варьирует в зависимости от возраста и стажа профессиональной деятельности. То же самое можно сказать и в отношении компонентов увлеченности, которые также различаются в зависимости от возраста и профессионального стажа педагогов.

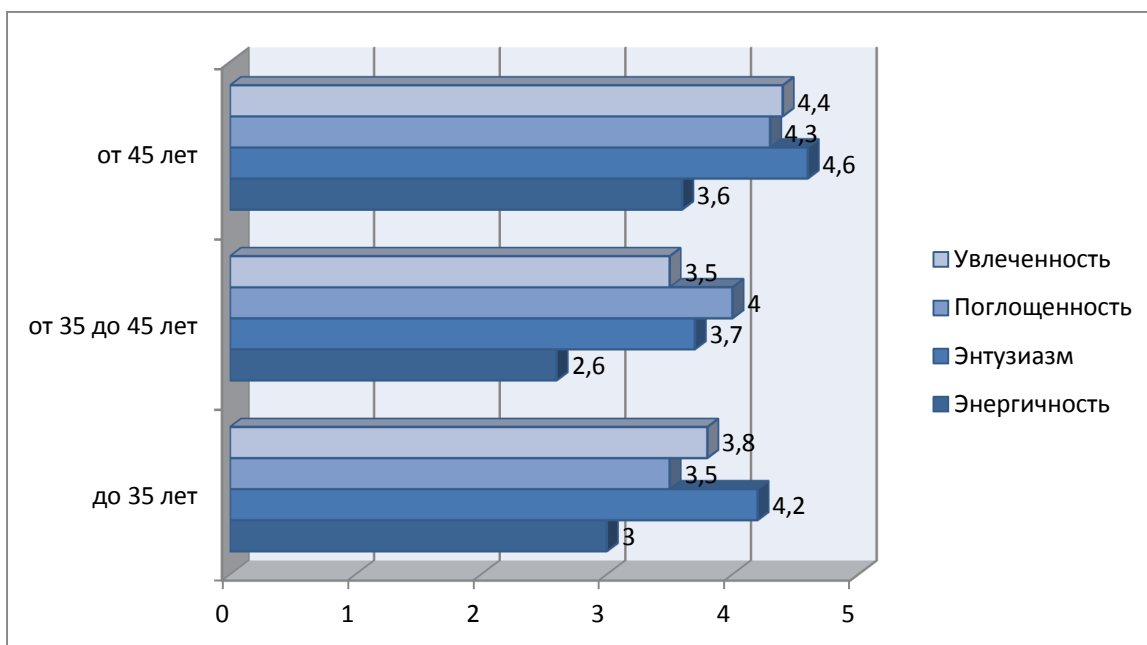


Рис. 2.9. Соотношение средних показателей увлеченности работой и ее компонентов у педагогов разных возрастных групп

Для дальнейшего анализа целесообразно рассмотреть более детально особенности респондентов увлеченных и не увлеченных своей работой. В группу с *низким уровнем увлеченности работой* вошли респонденты, средний возраст которых составил 39 лет (Мода=42), средний стаж работы 19 лет. Можно отметить, что этот период совпадает с кризисом середины жизни.

Как указывает Толстая С.В. [99, с. 22] этот период жизни является переломным и может сопровождаться острыми внутриличностными конфликтами, связанными с невозможностью реализовать внутренний потенциал и личностные цели. Кроме того этот период отражает и наличие профессионального кризиса, связанного с рутинной работой, накоплением усталости от хронических перегрузок и блокировками на пути профессионального роста. Получается, что к тому времени, когда педагоги накопят достаточный педагогический опыт, а собственные дети уже подрастут и можно ожидать резкого подъема в профессиональной сфере, происходит спад. У людей заметно снижается энтузиазм в работе, пропадает блеск в глазах, нарастает негативизм и усталость. Согласно данным Ильина Е.П. [59, с. 60], со стажем, у многих учителей формируются профессиональные деформации в виде обобщенного восприятия учеников, мнительности, педантичности, излишней авторитарности и категоричности, ригидности мышления, конфликтности.

Результаты нашего исследования соотносятся с результатами, полученными Александровой Л.А. [22, с. 295], которая выявила, что специалисты в возрасте от 35 до 55 лет меньше всего испытывают состояние потока в трудовой деятельности. При этом у них наблюдается самая низкая внутренняя мотивация к деятельности, осмысленность жизни, жизнестойкость и толерантность к неопределенности.

Также можно отметить, что в этой группе есть и молодые педагоги, которые только начинают вхождение в профессию и их не увлеченность работой, скорее всего, связана с конфликтом ожиданий от деятельности и реальностью. Подобный профессиональный кризис возникает и в том случае, когда выбранная профессия не соответствует личностным особенностям.

В группу с *высоким уровнем увлеченности работой* вошли специалисты старшего возраста (от 45 лет), а также молодые специалисты, которые только начинают свою профессиональную деятельность. Исследования возрастных особенностей увлеченности работой, проведенные зарубежными авторами [20; 188] также подтверждают наши данные о том, что работники старшего возраста проявляют более высокий уровень увлеченности работой. Возможное объяснение этого факта кроется в теории сохранения ресурсов

Hobfoll S. [152], согласно которой можно предположить, что работники более старшего возраста накопили достаточный запас ресурсов и выработали эффективные копинг стратегии, которые позволяют им справляться с профессиональными трудностями.

Анализируя нашу выборку можно согласиться с выводами Величковской С.Б. [95, с. 152] о том, что специалисты с наибольшим педагогическим стажем и опытом работы проявляют высокую стрессоустойчивость, что объясняется сформированностью широкого спектра стратегий преодоления стресса в различных жизненных ситуациях, высоким уровнем самоактуализации в профессии и творческого отношения к делу.

Для полноценной оценки состояний педагогов, связанных с их профессиональной деятельностью нам представляется интересным изучение еще двух феноменов, которые часто фигурируют в исследованиях трудовой ситуации представителей коммуникативных профессий. Таким образом, следующей задачей нашего исследования стало соотношение таких феноменов как увлеченность работой, удовлетворенность трудом и профессиональное выгорание. Представим результаты подобного соотношения в графическом виде (Рисунок 2.10).

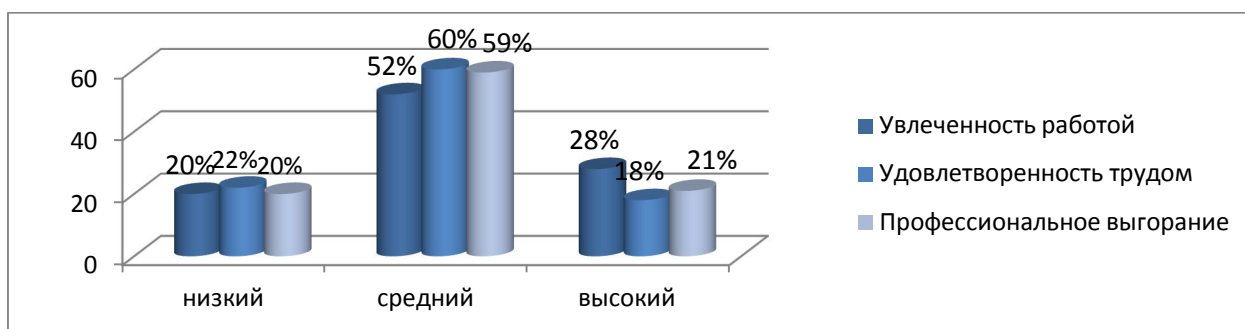


Рис. 2.10. Процентное соотношение уровней выраженности увлеченности работой, удовлетворенности трудом и профессионального выгорания у педагогов

Анализируя данные, полученные в результате исследования, можно отметить, что больше половины педагогов (59%) показывают признаки выгорания, а 21% выборки страдает выраженным синдромом профессионального выгорания. Как отмечает Орёл В.Е. [95, с. 72] уровень выгорания учителей отличается в зависимости от уровня обучения и специфики преподаваемой дисциплины. Результаты нашего исследования показывают схожую картину. Менее «выгоревшими» являются учителя старших классов, по сравнению с учителями младших классов.

Несколько другая картина складывается по отношению к удовлетворенности трудом. Несмотря на то, что у большинства педагогов отмечается средний уровень выраженности удовлетворенности трудом – 60%, все же 20% респондентов не

удовлетворены им. Кроме того, можно отметить, что увлеченных работой сотрудников почти на треть больше, чем удовлетворенных трудом. Это указывает на то, что педагог может быть увлечен своей деятельностью, получать удовольствие от того, что он делает, от осознания своей значимости в жизни учеников и их профессиональном становлении, однако, при этом он может сталкиваться с неудовлетворительными условиями труда, например, вынужденными большими нагрузками, небольшой заработной платой, высокими требованиями руководства. Мы можем предположить, что в этом случае длительная неудовлетворенность трудом может снизить увлеченность работой и привести к эмоциональному выгоранию. Таким образом, проблема удовлетворенности трудом является достаточно острой в современной школе, так как помимо стрессогенности труда добавляются также и внешние факторы, снижающие позитивное отношение к своей трудовой деятельности.

В тоже время стоит отметить, что проблема удовлетворенности трудом педагогов актуальна не только для стран Восточной Европы, но и Западной, где более эффективные реформы образования и социальная поддержка работников выше. Исследование голландского психолога Kopetmann J. [159, с. 13] демонстрирует наличие подобной проблемы среди учителей старших классов, которые проявляют наибольший уровень неудовлетворенности трудом среди всего сектора системы образования. Нидерландские учителя не удовлетворены организацией школы (50%), руководством (46%) и общением (29%). Как подчеркивает Kopetmann J. главными факторами, вызывающими негативное отношение к работе, выгорание педагогов и отсутствие увлеченности являются загруженность работой, низкий уровень автономии и недостаточная поддержка руководителей и отдела кадров. Исследование, проведенное Bakker A.B., Nakanen J.J., Demerouti E., Xanthopoulou D. [124, с. 280-282] на выборке, состоящей из 1000 финских учителей, также показывает, что нехватка поддержки руководителей, информирования, признательности и плохой организационный климат являются важными факторами, негативно влияющими на взаимоотношения с учениками и увлеченность работой.

Таким образом, актуальность нашего исследования подтверждается наличием проблем в данной области, решение которых может не только увеличить эффективность и продуктивность профессиональной деятельности педагогов, но также значительно повлияет на их качество жизни и удовлетворенность ею.

Для более глубокого анализа полученных в результате исследования соотношений феноменов, связанных с работой педагогов, проведем исследование *взаимосвязи увлеченности работой, удовлетворенности трудом и профессиональным выгоранием,*

используя коэффициент линейной корреляции Пирсона. Результаты полученных коэффициентов корреляции представлены ниже в Таблицах 2.4., 2.5., 2.6., 2.7.

Таблица. 2.4. Взаимосвязь увлеченности работой и компонентов удовлетворенности трудом у педагогов

Шкалы опросника удовлетворенности трудом	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Интерес к работе	0,098	не значимо
Удовлетворенность достижениями в работе	0,141	$p \leq 0,05$
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	0,345	$p \leq 0,001$
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	0,117	не значимо
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	0,111	не значимо
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	0,140	$p \leq 0,05$
Удовлетворенность условиями труда	0,203	$p \leq 0,01$
Профессиональная ответственность	0,104	не значимо
Общая удовлетворенность трудом	0,321	$p \leq 0,001$

Результаты корреляционного анализа указывают на существование значимой положительной связи между общей удовлетворенностью трудом и общим уровнем увлеченности работой (при $p \leq 0,001$). Анализируя компоненты удовлетворенности трудом и их связь с увлеченностью работой, можно также отметить примечательные факты. Положительная связь наблюдается между увлеченностью работой и такими компонентами как «Удовлетворенность достижениями в работе» ($p \leq 0,05$), «Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками» ($p \leq 0,001$), «Предпочтение выполняемой работы высокому заработку» ($p \leq 0,05$), «Удовлетворенность условиями труда» ($p \leq 0,01$). Увлеченные педагоги в большей степени ориентированы на саму деятельность и ее достижения. Возможность достигать результата разными способами поддерживает их увлеченность и преданность делу, даже несмотря на невысокий заработок. Стоит отметить, что наиболее сильная связь наблюдается в отношении компонента «Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками» ($p \leq 0,001$), это еще раз подтверждает тот факт, что увлеченные работой сотрудники сами заботятся о создании благоприятной рабочей атмосферы, они ориентированы на отношения и способны помимо рабочих функций поддерживать контакт с коллегами, обмениваться опытом, поддерживать положительный психологический климат.

Данные нашего исследования подтверждают результаты исследования взаимосвязи увлеченности работой и компонентов удовлетворенности трудом, проведенного Мандриковой Е.Ю. и Горбуновой А.А. [74]. Согласно их результатам наиболее высокие коэффициенты корреляции были получены для компонентов «Удовлетворенность процессом и содержанием труда» ($r=0,650$, $p<0,001$) и «Удовлетворенность условиями и организацией труда» ($r=0,446$, $p<0,001$). Наиболее низкий коэффициент – для компонента «Удовлетворенность заработной платой» ($r=0,308$, $p<0,001$), что является достаточно интересным фактом и нуждается в дополнительном анализе. Изучая связь увлеченности работой с удовлетворенностью процессом и содержанием труда, они делают вывод о том, что чем более человек погружен в деятельность и предан ей, тем больше ему нравятся процесс и результат этой деятельности.

Существует распространенное мнение о том, что высокая заработная плата должна мотивировать сотрудника к эффективной работе и в целом приносить ему больше счастья. Однако, исследования трудовой мотивации не всегда так однозначны. В частности, согласно двухфакторной теории мотивации Herzberg F. [76] заработная плата не является основным стимулирующим фактором, обеспечивающим эффективность выполнения работы. При этом он отмечает, что внешние факторы влияют на неудовлетворенность трудом, а внутренние факторы и содержательные характеристики работы определяют удовлетворенность трудом. Этой точки зрения придерживается и социальный психолог Myers D. [169], он подчеркивает, что как только человек преодолевает границу бедности и удовлетворяет свои основные потребности (в пище, отдыхе, тепле и т.п.) дальнейший рост доходов не увеличивает его субъективное благополучие, то есть, корреляция между заработком и субъективным благополучием личности минимальна. Тем самым в странах, где уровень доходов населения приближается или равен прожиточному минимуму, заработная плата остается мотивирующим фактором и может послужить причиной неудовлетворенности трудом. К подобным выводам приходит и английский социальный психолог Argyle M. [30], изучающий природу счастья и субъективного благополучия.

Для того чтобы понять специфику взаимосвязи увлеченности работой и удовлетворенности трудом в исследуемой выборке, рассмотрим какие компоненты увлеченности работой находятся в наибольшей связи с удовлетворенностью трудом у педагогов.

Таблица 2.5. Взаимосвязь общей удовлетворенности трудом и компонентов увлеченности работой у педагогов

Компоненты увлеченности работой	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Энергичность	0,103	не значимо
Энтузиазм	0,273	$p \leq 0,001$
Поглощенность	0,381	$p \leq 0,001$

Таким образом, чем больше педагог удовлетворен трудом, тем больше преданности (энтузиазма) он проявляет, т.е. вовлекается в свою деятельность, переживает чувство значимости и восторженности, кроме того поглощен той деятельностью, которую выполняет, концентрируется на ней. Однако, как показывает наше исследование, далеко не всегда ему хватает энергичности, чтобы с легкостью приниматься за выполняемую работу и преодолевать сложности, возникающие в процессе. Как констатировали Bakker A.V. и Leiter M.P. [216] в увлеченности удовлетворенность представляет собой противоположность пустоты жизни, что приводит людей к чувству опустошенности при выгорании.

В свою очередь результаты методики на выявление профессионального выгорания показали значимые отрицательные корреляционные связи по всем шкалам, кроме шкалы «Редукция личных достижений», которая показала положительную взаимосвязь с увлеченностью работой (Таблица 2.6.).

Таблица 2.6. Взаимосвязь общей увлеченности работой и компонентов профессионального выгорания у педагогов

Компоненты профессионального выгорания	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Эмоциональное истощение	-0,343	$p \leq 0,001$
Деперсонализация	-0,433	$p \leq 0,001$
Редукция личных достижений	0,489	$p \leq 0,001$
Общий уровень профессионального выгорания	-0,406	$p \leq 0,001$

Для подсчета общего показателя профессионального выгорания баллы по шкале «Редукция личных достижений» были инвертированы. Диагностируя выгорание, следует учитывать конкретные значения субшкал (факторов), которые имеют возрастные и

гендерные особенности. Например, некоторую степень эмоционального истощения можно считать нормальным возрастным изменением, а определенный уровень деперсонализации – необходимый механизм психологической защиты для целого ряда коммуникативных профессий (в том числе и педагогов) в процессе профессиональной адаптации.

Таким образом, чем больше человек проявляет позитивное отношение к своей работе, тем меньше он испытывает истощение и проявляет цинизм. Тем самым можно предположить, что увлеченный своей работой учитель получает больше положительных эмоций от собственного труда, которые поддерживают его энергичность и не позволяют истощаться, к тому же он высоко оценивает свои результаты и субъектов взаимодействия, находит преимущества в собственной работе, что позволяет ему не впадать в цинизм. Анализируя корреляционные связи, обнаруженные между компонентами увлеченности работой и компонентами профессионального выгорания, можно отметить некоторые интересные факты.

Таблица 2.7. Взаимосвязь компонентов увлеченности работой и компонентов профессионального выгорания у педагогов

Компоненты	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений
Энергичность	-,539**	-,168*	,121
Энтузиазм	,171*	-,297**	,245**
Поглощенность	-,353**	-,116	,354**

Примечание. Коэффициенты корреляций, отмеченные * - значимы на уровне $p \leq 0,05$; отмеченные ** - значимы на уровне $p \leq 0,01$. Использован г-критерий Пирсона.

Эмоциональное истощение наиболее тесно связано со всеми компонентами увлеченности работой (с энергичностью $r = -0,539$ при $p \leq 0,01$; с энтузиазмом $r = 0,171$ при $p \leq 0,05$ и с поглощенностью $r = -0,353$ при $p \leq 0,01$). При этом важно отметить, что с компонентами «энтузиазм» мы наблюдаем положительную связь, т.е. чем выше приверженность деятельности сотрудника, тем выше у него эмоциональное истощение.

Tsutsumi A., Kawakami N. [207] отмечают, что высокий уровень энтузиазма может приводить к таким отрицательным последствиям, как психологический дистресс и истощение. По мнению Burisch M., «тот, кто выгорает, когда-то должен был загореться» [Цит. по: 92, с. 86]. Как указывает Рогинская Т.И. [92, с. 85], начальный этап развития выгорания имеет сходные черты с увлеченностью работой, поскольку «выгорающий» работник изначально имеет высокую, чрезмерно положительную установку в отношении

деятельности. Со временем сильная зависимость от работы может привести к истощению ресурсов, перенапряжению и усталости работников.

На основе полученных данных можно утверждать, что чем более благоприятно оценивает работник свой труд, тем ниже уровень его выгорания и выше степень увлеченности. А чем более негативно педагог оценивает аспекты своей деятельности, проявляя неудовлетворенность трудом, тем выше уровень профессионального выгорания и ниже степень увлеченности работой. Таким образом, можно предположить, что высокая увлеченность работой, способствует восприятию деятельности как благоприятной, что соответствует высокой удовлетворенности трудом, в свою очередь выгорание, наоборот, может приводить к неудовлетворенности различными аспектами работы. Однако, как отмечает Ронгинская Т.И. [Там же], на начальном этапе выгорание может быть схоже с увлеченностью работой.

В своем исследовании Schaufeli W.B. и Bakker A.B. [182] показали, что увлеченность работой и выгорание, это не противоположные полюсы одного и того же феномена, а независимые состояния, вызываемые работой. Эту точку зрения, подтвержденную результатами нашего исследования, можно дополнить, включив в структуру изучаемого феномена удовлетворенность трудом, которая выступает в качестве элемента удерживающего человека от выгорания, даже при отсутствии выраженной увлеченности работой. Эта гипотеза находит свое экспериментальное подтверждение в выявлении группы педагогов с низким уровнем увлеченности работой и без признаков профессионального выгорания, удовлетворенных своим трудом. Для более полного изучения данного вопроса, следует исследовать изучаемые феномены во временной перспективе и оценить динамику изменений состояний связанных с работой.

На данном этапе можно предположить, что удовлетворенные трудом педагоги, у которых отсутствует увлеченность работой, могут в скором времени перейти в категорию «выгоревших» сотрудников. В то же время увлеченность работой, в сочетании с удовлетворенностью трудом удерживает педагогов от профессионального выгорания и способствует более эффективной деятельности. Таким образом, подчеркивается значимость такого феномена как увлеченность работой, который мобилизует ресурсы личности педагога, что стимулирует его к поиску более эффективных решений в стрессовой ситуации и самоэффективности.

В результате проведенного исследования была установлена связь между увлеченностью работой, профессиональным выгоранием и удовлетворенностью трудом педагогов, а также определена роль каждого феномена в сохранении оптимального

состояния педагога. Было выявлено, что в группе педагогов, увлеченных работой и удовлетворенных своим трудом, не наблюдается признаков профессионального выгорания. Однако, неудовлетворенные трудом педагоги, проявляющие увлеченность (с высоким уровнем поглощенности) обнаруживают легкую степень профессионального выгорания. Мы предполагаем, что данные сотрудники проявляют признаки трудоголизма, а, следовательно, используют работу как средство ухода от реальности, что является формой аддиктивного трудового поведения.

Изучая группу респондентов удовлетворенных трудом, но не испытывающих состояние увлеченности, было установлено, что среди таких сотрудников выгорание проявляется в большей степени, чем в предыдущих случаях. При этом обнаруживается выраженная деперсонализация и падение профессиональной эффективности.

2.4. Исследование взаимосвязи увлеченности работой и личностных ресурсов у педагогов

Опираясь на практические задачи нашего исследования, на следующем этапе мы реализовали изучение взаимосвязей увлеченности работой и ресурсов личности, которые мы выделили ранее как наиболее значимые в борьбе с рабочим стрессом у педагогов. В качестве таких ресурсов были выделены: жизнестойкость, оптимизм как черта личности, субъективная витальность, самоэффективность, толерантность к неопределенности и осмысленность жизни, проявляющаяся в смысловых ориентациях. Рассмотрим в отдельности каждый ресурс в его взаимосвязи с увлеченностью работой.

Увлеченность работой и жизнестойкость. Исследуя взаимосвязь увлеченности работой и жизнестойкости педагогов, мы обратили внимание на особенности выраженности жизнестойкости у данной категории респондентов. Статистическая обработка данных была направлена на выявление наличия взаимосвязей между увлеченностью работой и жизнестойкостью и их компонентами.

Таблица 2.8. Корреляционные взаимосвязи увлеченности работой и жизнестойкости у педагогов

Компоненты	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Энергичность	,339**	,181*	-,121	,255**
Энтузиазм	,291**	,097	-,145*	,163*
Поглощенность	,153*	,116	-,154*	,148*
Увлеченность	,269**	,145*	-,140*	,386**

Примечание. Коэффициенты корреляций, отмеченные * - значимы на уровне $p \leq 0,05$; отмеченные ** - значимы на уровне $p \leq 0,01$. Использован г-критерий Пирсона.

Результаты корреляционного анализа указывают на верность нашего предположения о том, что жизнестойкость и увлеченность работой положительно связаны друг с другом. Тем самым, чем выше жизнестойкость личности, тем более выражена его увлеченность работой, на что указывает наличие значимой положительной связи ($r=0,345$). И наоборот, низкие баллы по жизнестойкости соответствуют низким баллам по параметру увлеченности работой педагогов.

Интересным представляется также интерпретация взаимосвязей компонентов увлеченности работой и жизнестойкости. Согласно Maddi S. [69] вовлеченность представляет собой способность видеть в жизни нечто интересное и увлекательное, тем самым люди с высокой выраженностью данного компонента получают максимальное удовольствие от собственной деятельности. Результаты нашего исследования подтверждают мнение Maddi S. о том, что вовлеченность позволяет человеку наслаждаться любой деятельностью, благодаря чему человек по отношению к своей работе испытывает энергичность ($r=0,339$), энтузиазм ($r=0,291$) и при этом направляет все свое внимание на выполняемую деятельность (поглощенность $r=0,153$). Тем самым педагог, умеющий вовлекаться в жизнь, в своей работе находит интересные стороны и даже трудные задачи рассматривает, как возможность научиться чему-то новому. Выраженный контроль своей жизни, создает ощущение того, что человек сам выбирает собственную деятельность, что поддерживается высоким уровнем энергичности ($r=0,181$). Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности.

Принятие риска (challenge) рассматривается Maddi S. [40] как убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Полученная отрицательная взаимосвязь между данным показателем и общим параметром увлеченности работой указывает на то, что в изучаемой выборке респонденты при высокой увлеченности демонстрируют невысокий уровень принятия риска. Можно предположить, что педагоги, увлеченные работой не склонны к рискованному поведению, особенно в профессиональной деятельности, которая требует от них ответственности и внимательного отношения к людям, они не готовы действовать в отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск.

Полученные результаты подтверждаются и зарубежными исследованиями взаимосвязи жизнестойкости и увлеченности работой (Lo Bue S., Taverniers J., Mylle J., Euwema M.) [163], в частности бельгийские сотрудники службы безопасности также демонстрируют взаимосвязь жизнестойкости с такими параметрами увлеченности работой

как энергичность и энтузиазм. Анализируя полученные результаты, мы приходим к выводу о том, что жизнестойкость выступает в качестве одного из ресурсов, который стимулирует увлеченность работой, за счет наличия у человека способности справляться с трудностями, как в профессиональной, так и в личной жизни.

Увлеченность работой и оптимизм. Результаты корреляционного анализа между изучаемыми феноменами показали наличие связи между увлеченностью работой и обеими шкалами теста диспозиционного оптимизма, а также общего его показателя. Таким образом, чем выше увлеченность работой педагогов, тем более позитивные ожидания они проявляют. В то же время, чем ниже увлеченность работой, тем чаще у педагога наблюдаются негативные ожидания в отношении будущего. Кроме того была выявлена взаимосвязь между увлеченностью работой и общим показателем диспозиционного оптимизма, таким образом, чем выше баллы по шкале увлеченности работой, тем выше показатель оптимизма как свойства личности.

Таблица 2.9. Корреляционные взаимосвязи увлеченности работой и шкал диспозиционного оптимизма у педагогов

Шкалы диспозиционного оптимизма	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Позитивные ожидания	0,198	$p \leq 0,01$
Негативные ожидания	-0,144	$p \leq 0,05$
Общий показатель диспозиционного оптимизма	0,219	$p \leq 0,01$

Интерпретируя полученные результаты, обратимся к исследованию Сычева О.А. [98, с. 42], который приводит данные исследований, где обнаружены связи между диспозиционным оптимизмом и такими факторами как избирательность внимания и поведенческая «гибкость». Тем самым чем, выше оптимизм как свойство личности, тем легче человеку концентрироваться на задачах, которые перед ним возникли, и проще реагировать на нестандартные ситуации, что позволяет педагогам оставаться поглощенными своей работой, но в тоже время с энтузиазмом решать вновь возникающие задачи.

При этом отрицательная связь увлеченности работой и негативных ожиданий может быть связана с тем, что наличие пессимистических ожиданий, как предполагает Scheir M.F. и Carver C.S. [193], вызвано нереалистично высокими запросами, требованиями и мечтами. Тем самым, человек не достигает своего идеала и испытывает разочарование и сомнения относительно будущих событий. Таким образом, педагог,

который выдвигает по отношению к себе и к своей работе высокие требования и в итоге не может с ними справиться испытывает недовольство собой и своей работой, что снижает его энтузиазм и энергичность [43].

Как отмечает Seligman M., положительно настроенные люди довольны своей работой гораздо чаще, чем остальные. При этом не всегда понятен характер этой взаимосвязи, «то ли удовлетворение от работы делает человеческое счастье более полным, то ли природная жизнерадостность позволяет полнее насладиться своей работой» [94, с. 62]. Так увлеченный своей работой педагог обладает большим оптимизмом, чем не увлеченный, что помогает ему видеть положительные стороны своего труда, даже тогда, когда существуют объективные факторы испытывать неудовлетворенность. Такой педагог вдохновляется своими учениками, что подталкивает его к развитию своих профессиональных качеств. По мнению Андреевой Ю.В. педагогический оптимизм «сопровождается социальными эмоциями – радостью и надеждой, которые вытекают из продуктивного взаимовыгодного и творческого сотрудничества с детьми» [27, с. 73]. Как показывает исследование мотивации профессиональной деятельности педагогов нидерландской медицинской школы, проведенное van den Berg V.A. и коллегами [211], основным источником, стимулирующим их мотивацию, являются мотивированные ученики. Такие же результаты отражаются в исследовании Березовской Р.А. [31], посвященному изучению процессуальной мотивации преподавателей медицинского колледжа Санкт-Петербурга, которое показало наличие взаимосвязи между увлеченностью работой и возможностью видеть плоды своей педагогической деятельности, а также получением обратной связи.

Некоторые исследователи [204, с. 150-164] отмечают и обратный факт, заключающийся в том, что заинтересованный учитель, увлеченный своей работой, с высоким уровнем энтузиазма, способен «заряжать» своих учеников собственным отношением к предмету и мотивировать их на учебу. Таким образом, заинтересованные ученики могут повышать увлеченность работой педагога, но в тоже время увлеченный педагог сам вызывает у учащихся состояние заинтересованности учебной деятельностью.

Увлеченность работой и субъективная витальность. Изучая взаимосвязь между субъективной витальностью и увлеченностью работой, а также ее компонентами нам удалось установить наличие значимых связей между субъективной витальностью и общим показателем увлеченности – $r=0,289$ при $p \leq 0,001$, также тесная положительная связь обнаруживается с такими показателями как «энергичность» – $r=0,587$ при $p \leq 0,001$ и «энтузиазм» – $r=0,336$ при $p \leq 0,001$. Умеренная положительная связь прослеживается с

компонентом «поглощенность» – $r=0,178$ при $p \leq 0,05$. Результаты корреляционного анализа представлены в Таблице 2.10.

Таблица 2.10. Корреляционные взаимосвязи компонентов увлеченности работой и субъективной витальности у педагогов

Компоненты увлеченности работой	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Энергичность	0,587	$p \leq 0,001$
Энтузиазм	0,336	$p \leq 0,001$
Поглощенность	0,178	$p \leq 0,05$
Увлеченность работой	0,289	$p \leq 0,001$

Согласно исследованиям Ten Brummelhuis L.L. и Bakker A.B. [205, с. 447-448], энергичность как компонент увлеченности работой помогает индивидам быть более чувствительными к возможностям, которые дает работа и сохранять тем самым высокий уровень активности. Однако, как отмечает Александра Л.А. [23, с. 231] субъективную витальность снижает все, что имеет оттенок вынужденности, что полностью согласуется с данными зарубежных исследований в русле теории самодетерминации [137; 138]. Таким образом, когда работник вступает в конфликт между собственными желаниями и требованиями руководства, его внутренняя мотивация снижается, а вместе с ней субъективная витальность и увлеченность работой.

Увлеченность работой и самооффективность. Исследуя взаимосвязь самооффективности с увлеченностью работой, мы провели корреляционный анализ между данными феноменами и обнаружили тесную положительную связь увлеченности и самооффективности ($r=0,449$ при $p \leq 0,001$). Тем самым, чем выше показатели самооффективности, тем больше положительных эмоций педагог испытывает в отношении своей работы. Уверенность в собственных силах позволяет ему чувствовать, что он может справиться с любыми трудностями, что воодушевляет на выполнение трудовых задач. В тоже время высокая самооффективность повышает работоспособность и экономит усилия человека за счет того, что он быстрее справляется с поставленными задачами. Этот факт отражается в выявленной взаимосвязи между самооффективностью и таким компонентом увлеченности работой как «энергичность» ($r=0,181$ при $p \leq 0,01$). Также можно отметить, что самооффективность тесно связана с компонентом «энтузиазм» ($r=0,322$ при $p \leq 0,001$), который отражает воодушевление и приверженность работе. Однако, по результатам нашего исследования связи между «поглощенностью» и

самоэффективностью не было обнаружено. Таблица 2.11. демонстрирует результаты корреляционного анализа компонентов увлеченности работой и самоэффективности у педагогов.

Таблица 2.11. Корреляционные взаимосвязи компонентов увлеченности работой и самоэффективности у педагогов

Компоненты увлеченности работой	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Энергичность	0,181	$p \leq 0,01$
Энтузиазм	0,322	$p \leq 0,001$
Поглощенность	-0,08	не значимо
Увлеченность работой	0,449	$p \leq 0,001$

Сопоставляя результаты нашего исследования с зарубежными данными, стоит отметить исследование Neuven E., Bakker A.B., Schaufeli W.B., Huisman N. [150, с. 232-233], посвященное самоэффективности бортпроводников, которое показывает наличие различий между работниками с высокими и низкими баллами по параметру самоэффективности в отношении увлеченности работой и умения справиться с профессиональными стрессами. Тем самым высокоэффективные сотрудники лучше справляются с эмоциональным диссонансом, связанным с работой с людьми.

Результаты нашего исследования также подтверждаются данными лонгитюдного исследования самоэффективности и состояния потока учителей, проведенном Rodríguez-Sánchez A. и коллегами [176]. Они отмечают, что самоэффективность способствует переживанию состояния потока у учителей, при этом, находясь в этом состоянии учителя способны иначе воспринимать трудовые задачи. Климов А.А. отмечает тот факт, что «чтобы испытать поток, должно быть правильное соотношение сложности задачи и требуемой для ее решения компетентности» [63, с. 74]. Похожие результаты были получены и в исследовании состояния потока учителей, проведенном Salanova M., Bakker A.B., Llorens S. [180].

Изучая взаимосвязь увлеченности работой и самоэффективности испанских учителей Salanova M. и коллеги пришли к интересным выводам, которые помогают нам объяснить имеющиеся взаимоотношения между данными феноменами в нашей выборке. Они обнаружили, что самоэффективность и увлеченность работой находятся в спиралевидных взаимоотношениях, т.е. самоэффективность увеличивает увлеченность

работой, но в то же время повышение увлеченности учителей повышает их уровень самоэффективности.

Анализируя особенности взаимосвязи самоэффективности с компонентами увлеченности работой, мы обнаружили, что наиболее сильная связь наблюдается в отношении энтузиазма. Таким образом, вера в собственную эффективность позволяет педагогам испытывать такие позитивные аффекты как чувство значимости своего труда, воодушевление и гордость в отношении работы, в то же время, возникший энтузиазм повышает веру человека в собственные способности, повышает его самооценку, благодаря чему он лучше справляется со своими обязанностями.

Рассматривая данную взаимосвязь с точки зрения теории самодетерминации, можно отметить, что удовлетворение такой потребности как потребность в компетентности, которая напрямую связана с самоэффективностью, повышает воодушевление человека в отношении своей работы и увеличивает его идентификацию с ней в роли квалифицированного специалиста, способного решить все профессиональные задачи. Однако, только удовлетворения данной потребности недостаточно для поддержания внутренней мотивации, способствующей увеличению увлеченности работой. Для оптимального функционирования необходимо удовлетворение еще двух потребностей – в автономии и отношениях с другими людьми.

Увлеченность работой и толерантность к неопределенности. Рассматривая толерантность к неопределенности во взаимосвязи с увлеченностью работой, мы пытались определить характер этой связи отдельно – толерантность к неопределенности (ТН) и противоположного ей качества интолерантность к неопределенности (ИТН). Первый показатель рассматривается как ресурс позволяющий человеку любую неопределенную ситуацию (независимо от эмоционального знака) интерпретировать с точки зрения возможности нового опыта, развития, что способствует более продуктивному поведению в ней. В то же время ИТН определяется как ригидность личности, неспособность реагировать, используя разные стратегии, что в свою очередь приводит к повышению тревоги снижению продуктивности.

Полученные в результате статистического анализа коэффициенты корреляции подтвердили нашу гипотезу о том, что чем выше толерантность к неопределенности педагогов, тем выше их увлеченность работой. Полученная связь указывает на то, что эти два феномена находятся во взаимосвязи значимой при вероятности ошибки в 5%. В контексте школы педагоги часто сталкиваются с неопределенными ситуациями, источником которых могут быть учащиеся, их родители, коллеги или руководство. Тем

самым умение видеть в них возможность для развития своих способностей, навыков и получение опыта, позволяет им эффективнее справляться со стрессовыми ситуациями и оставаться увлеченными своим делом.

Таблица 2.12. Корреляционные взаимосвязи увлеченности работой и шкал опросника «Толерантность к неопределенности» у педагогов

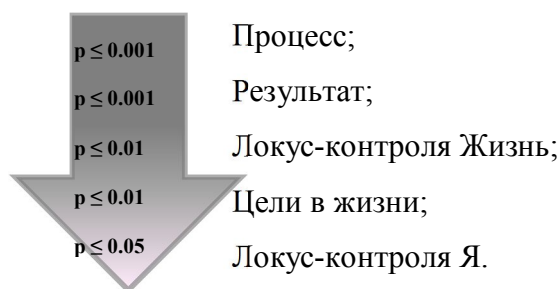
Шкалы опросника «Толерантность к неопределенности»	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Интолерантность к неопределенности	0,128	не значимо
Толерантность к неопределенности	0,143	$p \leq 0,05$

Однако наше предположение о том, что интолерантность к неопределенности отрицательно взаимосвязана с увлеченностью работой не нашла своего экспериментального подтверждения. Возможно, объяснение этого факта может содержаться в самой теоретической базе концепта толерантности/интолерантности. Проведя теоретический анализ по данному вопросу, мы не нашли единой теории, определяющей данный концепт. С одной стороны ТН и ИТН рассматриваются как две стороны одной медали, но тогда полученные нами взаимосвязи не подтверждают эту идею, поэтому можно предположить, что это независимые друг от друга феномены. Кроме того, полученная нами связь между толерантностью к неопределенности и увлеченностью работой является умеренной, что может указывать на то, что ТН представляется не основным ресурсом поддерживающим увлеченность работой, а лишь в совокупности с другими ресурсами способствует увеличению положительного отношения к работе, энтузиазма и поглощенностью своим делом.

Увлеченность работой и смысложизненные ориентации. В контексте профессиональной деятельности педагогов мы поставили перед собой цель *проанализировать временную линию жизни наших респондентов и ее связь с состоянием увлеченности работой.*

Проведя корреляционный анализ увлеченности работой и смысложизненных ориентаций, характерных для педагогов, мы определили, что существует значимая взаимосвязь общей увлеченности работой со всеми шкалами опросника смысложизненных ориентаций [35], что отражено в Таблице 2.13.

Полученные результаты указывают на наличие значимой положительной связи между параметром увлеченность работой и такими шкалами смысложизненных ориентаций как:



Также значимая положительная связь была получена с общим показателем осмысленности жизнью ($p \leq 0.001$).

Таблица 2.13. Корреляционные взаимосвязи увлеченности работой и смысложизненных ориентаций у педагогов

Шкалы опросника СЖО	Коэффициент корреляции	Значимость связи
Осмысленность целей жизни (будущего)	0,181	$p \leq 0,05$
Осмысленность процесса жизни (настоящего)	0,387	$p \leq 0,001$
Осмысленность результата жизни (прошлого)	0,298	$p \leq 0,001$
Локус контроля над Я	0,174	$p \leq 0,05$
Локус контроля над жизнью	0,196	$p \leq 0,01$
Общая осмысленность жизни	0,385	$p \leq 0,001$

Интерпретируя полученные на нашей выборке результаты можно сделать вывод о том, что чем выше увлеченность работой у педагогов, тем больше для них характерно *положительное осмысление своей жизни*. У них присутствуют *цели в жизни* в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Они воодушевляются новыми планами и проектами, способны планировать свою деятельность на длительный срок. И наоборот, чем ниже увлеченность работой педагогов, тем больше они живут только сегодняшним или вчерашним днем, не задумываясь о будущем, не строя планы. Тем самым у них снижается целеустремленность и пропадает интерес к будущим проектам. В своей работе они руководствуются прошлыми принципами и не стараются научиться чему-то новому в будущем. Их не прельщает перспектива саморазвития, достижения каких-либо профессиональных либо личных целей, все их мысли сосредоточены на прошлых успехах и неудачах.

Высокие баллы по общей шкале увлеченности работой также сопровождаются высокими баллами в отношении *процесса собственной жизни*. Чем выше увлеченность работой респондентов, тем более эмоционально насыщено и интересно они

воспринимают собственную жизнь, видят ее наполненной смыслом. Сильная корреляционная связь увлеченности работой с процессом жизни указывает на то, что увлеченные педагоги умеют наслаждаться своей жизнью, несмотря на прошлые невзгоды или неопределенность будущего. Они видят единственный смысл жизни в том, чтобы жить, что в свою очередь помогает им наслаждаться той деятельностью, которую они выполняют и находить в ней смысл. Даже неудачи они воспринимают как урок, из которого им удастся извлечь пользу для себя или своей деятельности. Они чаще находятся в состоянии потока и погружаются в свою работу с головой. В то же время за пределами рабочего места, они способны переключаться на другие аспекты жизни и точно также наслаждаться ею. При этом, чем ниже увлеченность, тем больше неудовлетворенность своей жизнью в настоящем; и хотя, они могут ей придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее не дают возможность полноценно насладиться процессом жизни.

Положительная корреляция между *увлеченностью работой и результативностью жизни*, указывает на высокий уровень удовлетворенности самореализацией педагогов с высоким уровнем увлеченности. Чем выше увлеченность работой, тем более положительно респонденты оценивают продуктивность пройденного отрезка жизни, и наоборот, чем ниже увлеченность, тем менее человек удовлетворен прожитой частью жизни.

Рассматривая взаимосвязь между *увлеченностью работой и Локус контроля-Я* можно отметить, что чем выше первый показатель, тем более выраженным становится ощущение, что «Я – хозяин жизни». Тем самым, чем чаще педагоги считают себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о ее смысле, тем больше они ценят результаты собственной деятельности и вдохновляются ими. В то же время низкие баллы по шкале увлеченности работой сопровождаются неверием в свои силы контролировать события собственной жизни.

Кроме того, чем выше баллы по шкале *увлеченности работой* педагогов, тем более, они убеждены в том, что человеку дано *контролировать свою жизнь*, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы сопровождаются фатализмом, убежденностью в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Как отмечает Густелева А.Н. [54, с. 387] в своей работе, посвященной изучению смысложизненных ориентаций педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания,

общий уровень осмысленности жизни и удовлетворенность ею опосредованы синхронизацией временных локусов смысла жизни, где особое место занимают актуальные смысловые состояния, которые формируется благодаря способности индивида анализировать, обобщать и критически относиться к прошлому, настоящему и будущему своей жизни. Таким образом, синхронизация актуальных смыслов жизни, а именно опыта, реальности и целей, педагогов помогает им ощущать чувство увлеченности своей работой.

Обобщая результаты первых этапов нашего исследования, мы можем сделать вывод о том, что увлеченность работой находится в тесной взаимосвязи с такими феноменами личности как самоэффективность, ориентированность на процесс жизни, общая жизнестойкость, осмысленность жизни, нацеленность на результат, субъективная витальность, вовлеченность в жизнь (Рисунок 2.11.).



Рис. 2.11. Теснота связи увлеченности работой и личностных ресурсов у педагогов

Умеренная положительная связь наблюдается между увлеченностью работой и оптимизмом, позитивными ожиданиями, нацеленностью на будущее, чувством контроля над происходящими событиями и собственной жизнью, толерантностью к

неопределенности. Кроме того мы обнаружили отрицательную взаимосвязь увлеченности работой и принятием риска, а также негативными ожиданиями.

Проведенное исследование позволило нам выделить иерархию личностных ресурсов, положительно взаимосвязанных с увлеченностью работой у педагогов, при ранжировании которых учитывалась теснота корреляционной связи (Рисунок 2.12.). Подобное распределение позволяет определить ресурсы играющие ведущую роль в формировании состояния увлеченности работой у педагогов.

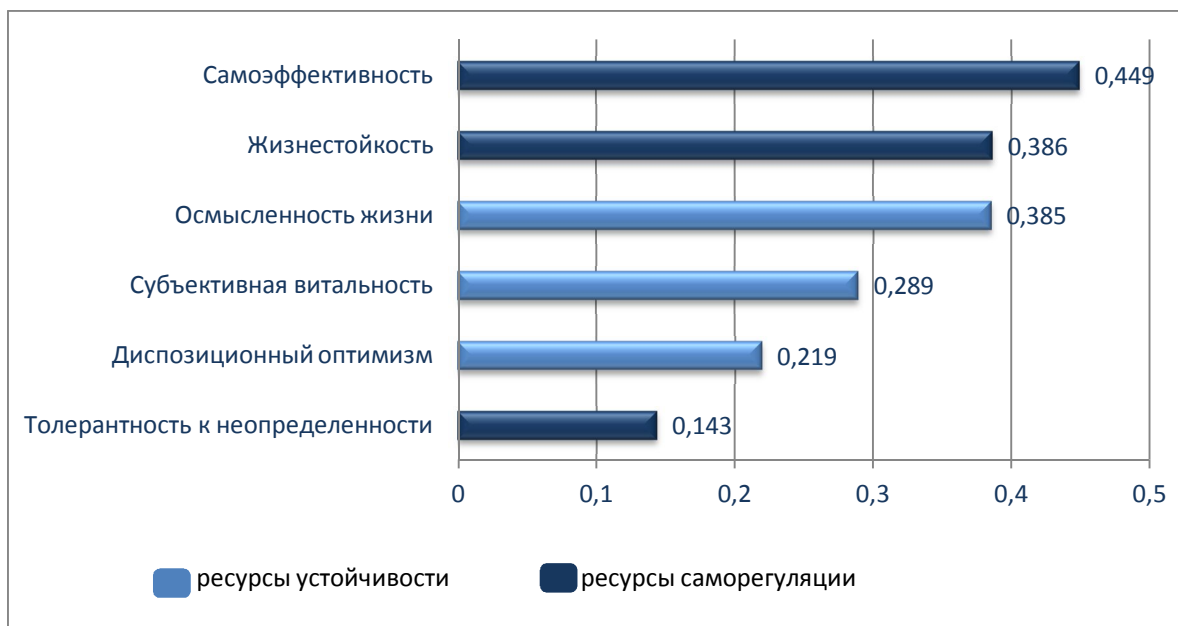


Рис. 2.12. Иерархия личностных ресурсов, формирующих состояние увлеченности работой педагогов (на основе коэффициентов корреляции)

Анализируя полученную иерархию ресурсов личности педагогов, связанных с увлеченностью работой можно отметить, что наиболее весомую роль в формировании увлеченности работы играют такие ресурсы как самоэффективность, жизнестойкость и общая осмысленность жизни; важная роль также отводится субъективной витальности и диспозиционному оптимизму; менее значимым представляется такой ресурс как толерантность к неопределенности.

2.5. Сравнительный анализ личностных ресурсов увлеченных и не увлеченных работой педагогов

Реализуя следующую задачу нашего исследования, касающуюся выявления личностных ресурсов педагогов, увлеченных своей работой, мы разделили нашу выборку на две группы. В первую группу вошли респонденты, набравшие наибольшее количество баллов по Утрехтской шкале увлеченности работой (UWES) и представляющие группу

условно названную «увлеченные педагоги». Вторую группу составляют педагоги, набравшие низкие баллы по шкале увлеченности работой – «не увлеченные педагоги». Ниже на Рисунке 2.13. представлен количественный состав обеих групп.

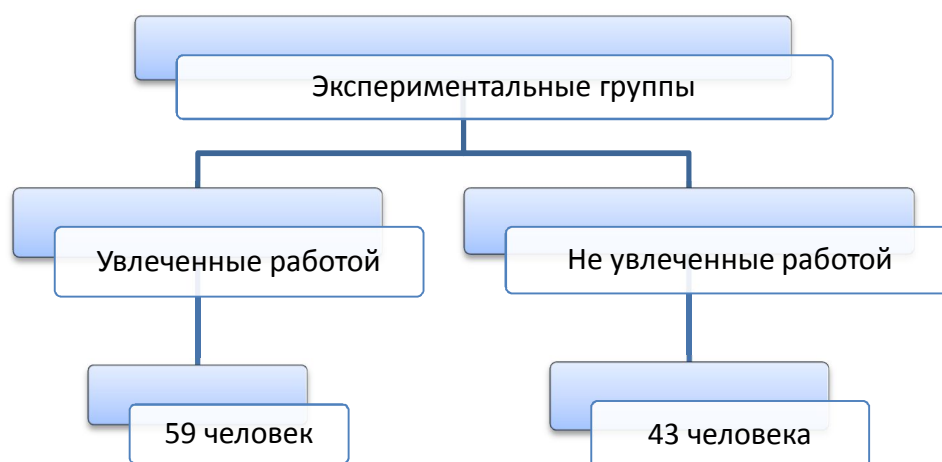


Рис. 2.13. Состав экспериментальных групп

Как было описано ранее (пункт 2.3.), группу увлеченных работой педагогов составили в основном респонденты молодого и старшего возраста. Во вторую группу вошли педагоги среднего возраста, и молодые специалисты. Гендерный признак представлен в нашей выборке не равнозначно, поэтому по этому критерию мы делали разделение в процессе исследования.

Дальнейший анализ исследуемых выборок строится на основе сопоставления средних величин по изучаемым признакам, выявленных в результате диагностики личностных ресурсов. В качестве математического метода выявления различий между изучаемыми выборками, нами был выбран параметрический метод – Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Сопоставительный анализ позволит нам построить ресурсный профиль личности педагога, увлеченного своей работой. Таким образом, мы сможем выделить личностные ресурсы, играющие определяющую роль в формировании состояния увлеченности работой. На основе полученных данных, мы сможем разработать рекомендации по повышению увлеченности работой. В тоже время, учет слабых ресурсных сторон педагогов, не увлеченных работой, позволит разработать программу мобилизации и развития ресурсов личности, поддерживающих увлеченность работой. Это в свою очередь приведет к снижению напряжения от работы, уменьшению влияния неблагоприятных факторов на психоэмоциональное состояние работников.

1) Анализируя особенности проявления *жизнестойкости* в двух группах, можно отметить, что увлеченные работой педагоги показывают более высокий уровень

общей жизнестойкости. Достоверность полученных различий подтверждается статистически ($t=2,03$ при $p \leq 0,01$).

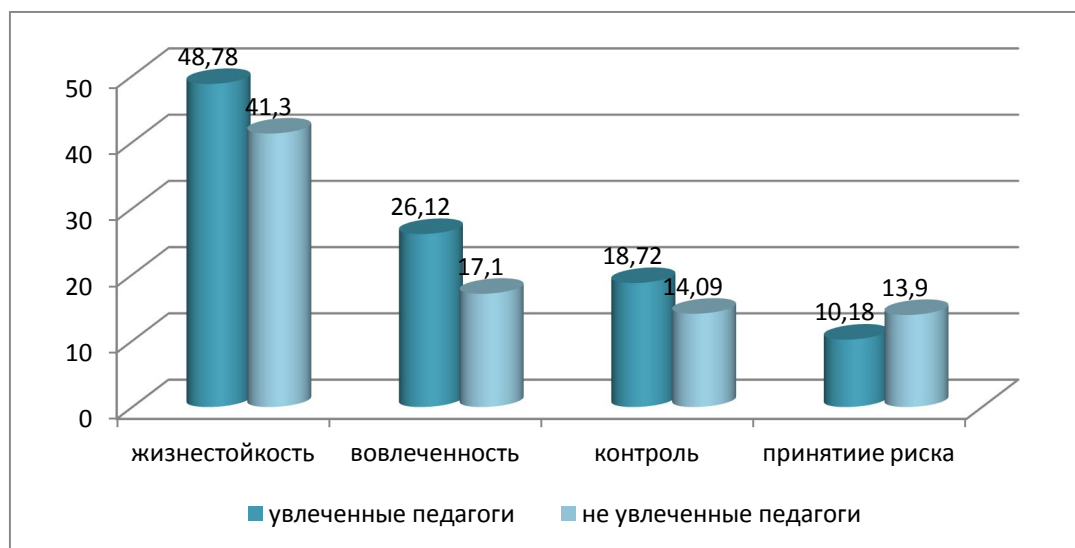


Рис. 2.14. Средние показатели по жизнестойкости педагогов увлеченных и не увлеченных работой

Результаты статистического анализа (Таблица 2.14) указывают на то, что увлеченные своей работой педагоги отличаются от своих коллег, не увлеченных работой высоким уровнем вовлеченности в жизнь ($t=4,53$ при $p \leq 0,001$) и контролем своей жизни ($t=1,99$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 2.14. Различия в проявлении жизнестойкости у педагогов с разным уровнем увлеченности работой

Шкалы	Увлеченные сотрудники		Не увлеченные сотрудники		t-критерий Стьюдента	Значимость различий
	M_1	σ_1	M_2	σ_2		
Жизнестойкость	48,78	11,35	41,3	11,01	2,03	$p \leq 0,01$
Вовлеченность	26,12	5,81	17,1	4,74	4,53	$p \leq 0,001$
Контроль	18,72	4,53	14,09	4,78	1,99	$p \leq 0,05$
Принятие риска	10,18	3,12	13,9	4,24	-2,07	$p \leq 0,05$

Таким образом, педагоги, убежденные в том, что только вовлекаясь в повседневную деятельность можно получать истинное удовольствие от жизни, проявляют высокую увлеченность своей профессиональной деятельностью, рассматривая ее как возможность получить интересный опыт для себя и максимальное удовольствие от процесса преподавания или помощи ученикам. Исходя из подхода Maddi S. увлеченность

работой с одной стороны представляется нам одним из компонентов вовлеченности в жизнь и в деятельность, которой человек занимается. Этим и обуславливается ее сильная взаимосвязь с вовлеченностью рассматриваемая нами ранее.

Кроме того, следует отметить, что увлеченные педагоги в отличие от своих коллег, не проявляющих признаки увлеченности, рассматривают свою жизнь с точки зрения ее человека, способного контролировать все происходящие события и бороться с неприятностями, возникающими на их пути. В свою очередь не увлеченные работой педагоги часто опускают руки в кризисных ситуациях, перестают бороться с обстоятельствами и негативным влиянием среды, считая, что все их усилия лишены смысла, и они не вольны управлять своей жизнью. В результате они часто испытывают состояние беспомощности, которая, оперируя терминами Seligman M., может носить «выученный» характер. Подобные самоощущения снижают продуктивность деятельности и желание продолжать начатое в ситуациях стресса.

Следует отметить, что у педагогов, увлеченных работой, показатель принятие риска выражен меньше, чем у педагогов, не увлеченных работой. Это можно объяснить характеристиками самой выборки и спецификой жизнестойкости. Следует заметить, что по результатам нашего исследования группа увлеченных работой педагогов в большинстве своем состоит из респондентов в возрасте от 40 лет и старше (67% группы), а также от 23 до 28 лет (19% группы). Мы предполагаем, что объяснение этого факта кроется, во-первых, в специфике профессии; во-вторых, в особенностях возраста. Молодые педагоги, обладающие небольшим опытом работы, понимая всю ответственность, которая на них возлагается, избегают риска, опасаясь непоправимых ошибок. При этом высокая увлеченность, контроль и вовлеченность в жизнь позволяют им использовать другие ресурсы при столкновении с негативными ситуациями или большими нагрузками. В свою очередь педагоги старшего возраста уже обладают нужным жизненным и профессиональным опытом, поэтому им нет необходимости рисковать при решении житейских или профессиональных задач.

Наши результаты в свою очередь соотносятся с данными Леонтьева Д.А. и коллег [69, с. 19-20], которые в своих исследованиях указывают на отсутствие гендерных различий, однако наличие возрастных различий в проявлении жизнестойкости. Так, молодые люди (до 35 лет) проявляют более высокий уровень жизнестойкости, в частности отличаются от более старшей выборки (после 35 лет) более высоким уровнем принятия риска. Это обусловлено тем, что обладая меньшим опытом, молодые люди стремятся к его приобретению.

2) Анализируя результаты сопоставления двух выборок по критерию *диспозиционного оптимизма*, мы отметили, что у увлеченных работой педагогов складывается более позитивное восприятие мира по сравнению с коллегами, без признаков увлеченности (Рисунок 2.15).

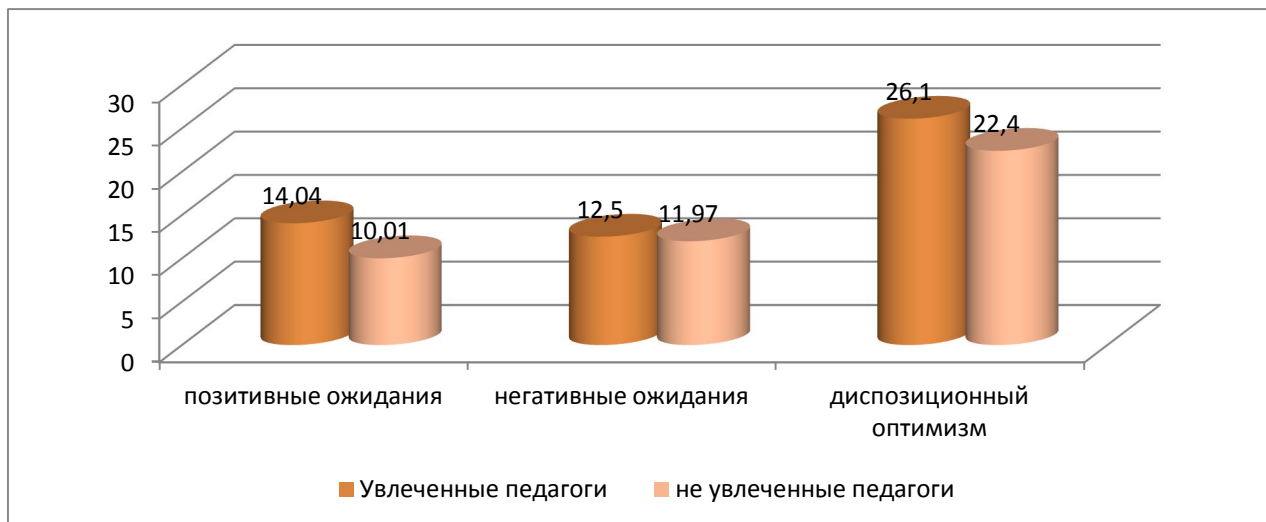


Рис. 2.15. Средние показатели по шкалам опросника Диспозиционного оптимизма у педагогов увлеченных и не увлеченных работой

Выявленные в результате статистической обработки данных различия демонстрирует представленная ниже Таблица 2.15.

Таблица. 2.15. Различия в проявлении диспозиционного оптимизма у педагогов с разным уровнем увлеченности работой

Шкалы	Увлеченные сотрудники		Не увлеченные сотрудники		t-критерий Стьюдента	Значимость различий
	M_1	σ_1	M_2	σ_2		
Позитивные ожидания	14,04	3,21	10,01	3,54	2,890	$p \leq 0,01$
Негативные ожидания	12,50	3,76	11,97	3,44	0,567	Не значим
Диспозиционный оптимизм	26,1	4,67	22,4	5,01	3,005	$p \leq 0,01$

Увлеченным работой педагогам в большей степени свойственны *позитивные ожидания* ($p \leq 0,01$) и в целом они более оптимистичны, чем не увлеченные работой педагоги ($p \leq 0,01$). Именно оптимизм позволяет им браться за любые задачи, даже в случае их необычайной сложности. Увлеченные работой педагоги ожидают положительный исход событий в ситуации неопределенности, что дает им силы продолжать начатое дело. По параметру – негативные ожидания значимых различий не было обнаружено. Тем

самым и увлеченные работой педагоги и не увлеченные ею, иногда склонны преувеличивать потенциальную опасность и ожидать более негативного исхода событий.

Диспозиционный оптимизм играет важную роль в восприятии трудовых обязанностей. Так человек с высоким оптимизмом ожидает успеха от выполнения любой задачи. Согласно исследованиям Seligman M. [192, с. 210] те, кто обладает высоким оптимизмом, склонны приписывать успех себе, а неудачи приписывать внешним, неконтролируемым обстоятельствам. Таким образом, оптимисты приписывают успех тому, что они могут повторить и контролировать. Наконец, в то время как высокие требования к работе могут снизить увлеченность посредством снижения чувства контроля, это может быть нейтрализовано путем воздействия такого ресурса как оптимизм, предлагающего чувство личного контроля над требованиями руководства.

Таким образом, увлеченные работой учителя обладают положительным восприятием своих способностей, работы в целом и своего будущего. Они поглощены реализацией своих целей и уверены в том, что добьются успеха. А в случае неудачи, они в отличие от своих коллег, не увлеченных работой, воспринимают случившееся как дополнительный урок, даже если он и не приятный. Тем самым оптимизм позволяет им трансформировать неудачный опыт в возможность, научиться чему-то новому и выработать новую стратегию совладания с подобными ситуациями. Такое же мнение разделяет Андреева Ю.В. [28, с. 45], которая отмечает, что педагог, ориентированный оптимистично знает, что предпринять в случае неудачи и как сохранить мотивацию к профессии.

Следует также отметить, что наши респонденты обладают высоким, но не завышенным уровнем оптимизма и к тому же даже респондентам, увлеченным своей работой присуще негативные ожидания [43]. Это указывает на то, что участники нашего исследования не склонны преувеличивать события, придавая им чрезмерно позитивную окраску, им не свойственно смотреть на мир «сквозь розовые очки», они видят реальность такой, какая она есть, но стараются найти в ней позитивные стороны.

3) Анализируя различия в проявлении *субъективной витальности* у педагогов с разным уровнем увлеченности работой можно сделать вывод, что данный параметр значительно отличается в исследуемых выборках (Рисунок 2.16). Увлеченные работой педагоги отличаются от своих коллег большей энергичностью, высокой работоспособностью, выраженным ощущением наполненности жизни. Статистический анализ при помощи критерия Стьюдента показал наличие различий при $p \leq 0,01$ ($t = 2,789$).

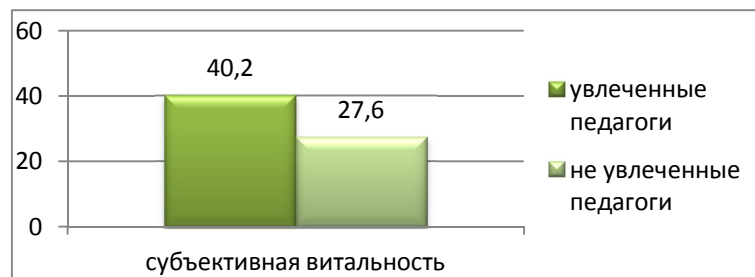


Рис. 2.16. Средние показатели по шкале субъективной витальности у педагогов увлеченных и не увлеченных работой

Увлеченный своей работой педагог воспринимает себя как источник деятельности, благодаря выраженному ощущению полноты сил и энергии. Высокий уровень субъективной витальности помогает ему переживать состояние автономности и целостности, что в свою очередь поддерживает его состояние увлеченности. Витальность в этом случае дает человеку ощущение того, что он сам является причиной всего происходящего, инициатором всех действий, что вдохновляет его на новые действия и способствует увеличению энергии, которую он готов направить на работу. В противоположность этому педагог, не увлеченный работой, отличается низким уровнем психической энергии, он быстро утомляется и не может черпать силы внутри себя, ему нужен внешний источник вдохновения для того, чтобы активизировать свои силы.

4) Сопоставляя *самоэффективность* педагогов с разным уровнем увлеченности работой, мы отметили, что в увлеченные педагоги показывают более высокие результаты по данному параметру (Рисунок 2.17). Согласно расчетам критерия Стьюдента эмпирическое значение $t = 4,789$, что указывает на значимость различий на уровне $p \leq 0,001$. Таким образом, мы подтвердили результаты исследований зарубежных коллег, которые указывали на то, что самоэффективность играет немаловажную роль в структуре увлеченности работой.



Рис. 2.17. Средние показатели по шкале общей самоэффективности у педагогов увлеченных и не увлеченных работой

Педагог, уверенный в собственных силах, убежденный в собственной компетентности в отношении профессиональных вопросов чувствует себя способным

достичь поставленных перед ним целей. Эти убеждения придают ему силы продолжать работу даже в том случае, если его настигают неудачи. В то же время, каждый раз, когда он успешно справляется с поставленной задачей, уровень его самооффективности повышается. Он получает удовольствие от того, что вновь может достичь профессиональных целей, что может проявить себя как хороший специалист, что в свою очередь стимулирует его увлеченность работой. Ощущение того, что он занимается делом, которое у него хорошо получается, рождает в нем силы и энергию продолжать эту деятельность, он вдохновляется на новые задачи, расширяет список своих компетенций, начинает использовать в работе новые техники и методы. У него появляется желание расти профессионально и развиваться.

5) Работа педагога в немалой степени связана с неопределенными ситуациями. В контексте этого интересным становится изучение того, как проявляется *толерантность к неопределенности* у педагогов с разной степенью увлеченности работой.

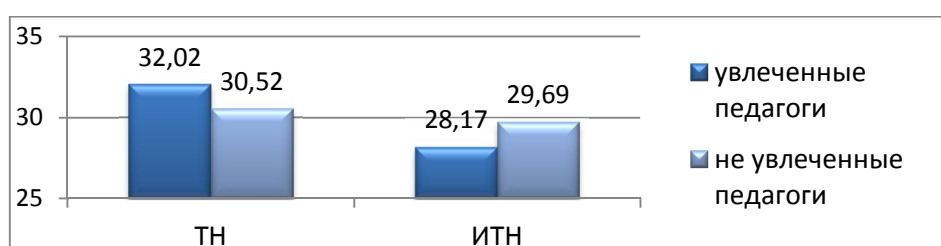


Рис. 2.18. Средние показатели по шкале толерантности к неопределенности у педагогов увлеченных и не увлеченных работой

Наблюдая различия между увлеченными работой педагогами и не увлеченными, можно отметить, что в первой группе уровень толерантности к неопределенности выше, чем во второй группе, что подтверждается статистически при помощи t-критерия Стьюдента, выявляющим 5%-ый порог значимости различий (Таблица 2.16).

Таблица 2.16. Различия в проявлении толерантности к неопределенности у педагогов с разным уровнем увлеченности работой

Шкалы	<i>Увлеченные сотрудники</i>		<i>Не увлеченные сотрудники</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M₁</i>	<i>σ₁</i>	<i>M₂</i>	<i>σ₂</i>		
Толерантность к неопределенности	32,02	4,37	30,52	4,96	1,987	p≤0,05
Интолерантность к неопределенности	28,17	6,11	29,69	6,34	0,563	Не значим

Однако следует учитывать тот факт, что в нашей выборке преобладают респонденты со средним уровнем выраженности толерантности к неопределенности, поэтому мы не можем утверждать, что увлеченные работой педагоги обладают высоким уровнем ТН. Но при этом их показатели находятся в пределах нормы, и наоборот, педагоги, не увлеченные своей работой, показывают низкий уровень ТН.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в своей работе педагог ежедневно сталкивается с ситуациями, которые не может заранее прогнозировать (например, конфликт между учащимися, неподобающее поведение учеников, хулиганство и т.п.), что является источником стресса. Таким образом, профессиональная ситуация педагогов содержит много неопределенности. В свою очередь увлеченный профессионал обладает толерантностью к неопределенности, что позволяет ему быстрее адаптироваться к неопределенной ситуации и находить верное решение.

б) Анализируя результаты средних величин двух выборок по показателям *смыслоразностных ориентаций*, и сравнивая их с нормативными средними показателями по тесту можно отметить, что в группе увлеченных работой педагогов показатели соответствуют среднему уровню выраженности изучаемых параметров. Однако выборка, состоящая из педагогов, не увлеченных своей профессиональной деятельностью, демонстрирует показатели ниже нормы по всем субшкалам методики. Рисунок 2.19 наглядно демонстрирует соотношение средних показателей в двух выборках.

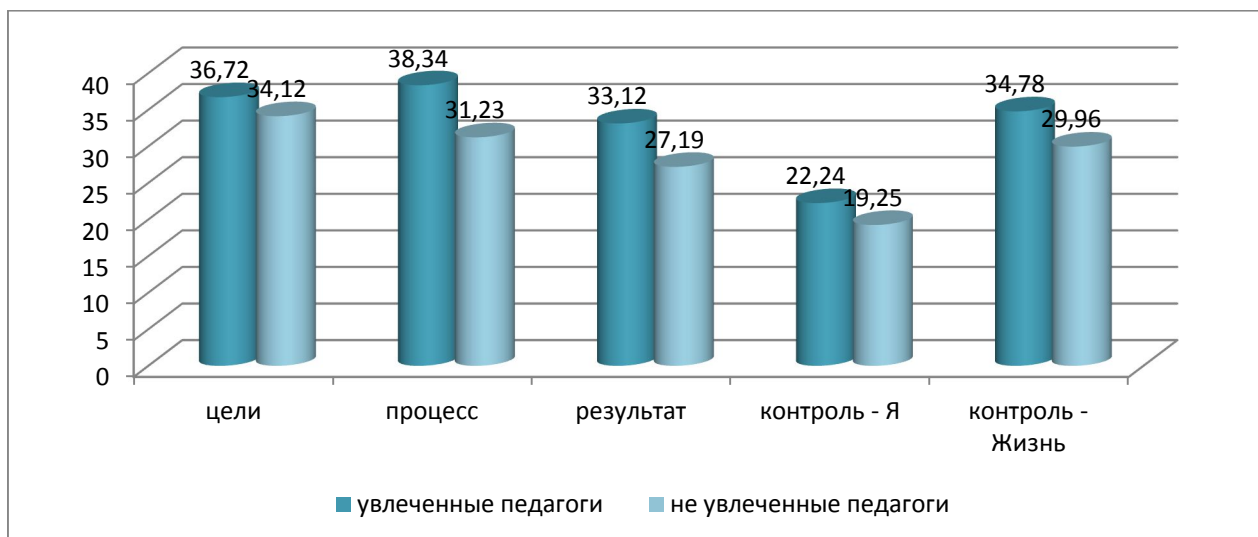


Рис. 2.19. Средние показатели по шкалам опросника смыслоразностных ориентаций у педагогов увлеченных и не увлеченных работой

Статистический анализ различий изучаемых выборок показал наличие значимых показателей по Т-критерию Стьюдента по всем параметрам (Таблица 2.17). На основе этих данных можно сделать вывод о том, что увлеченные работой педагоги обладают

более высоким уровнем *осмысленности жизни* ($p \leq 0,001$), чем их коллеги не проявляющие признаки увлеченности. Они осознают цели собственной жизни, знают пути их достижения. При этом они не живут только прошлым или только будущим, им свойственна адекватная временная перспектива жизни, умение наслаждаться сегодняшним днем, но при этом стремиться к будущим целям, помня и ценя свое прошлое.

Также можно отметить, что увлеченные педагоги ориентированы на *процесс жизни* ($p \leq 0,001$) больше, чем не увлеченные. В отличие от второй группы, они умеют наслаждаться тем, что предоставляет жизнь в данный момент, как в профессиональной сфере, так и в личной жизни им чаще свойственно состояние «здесь и сейчас», благодаря чему они умеют переживать состояние потока. Удовлетворенность настоящим, прошлым и будущим формирует у них представление о том, что их жизнь складывается лучшим для них образом, а значит, они сумели ее контролировать. Это проявляется в выраженном различии по параметру *контроль жизни*, так у педагогов, не увлеченных своей работой показатели контроля собственной жизни значимо ниже ($p \leq 0,001$). В отношении *контроля Я* ситуация несколько другая, несмотря на наличие различий при $p \leq 0,05$ стоит отметить, что и в одной и в другой выборке результат немного ниже среднего показателя, что указывает на недостаток свободы выбора, которую чувствуют педагоги и снижение веры в собственные силы. Возможно, данный показатель более выражен у личностей с высокой самооэффективностью.

Таблица. 2.17. Различия смысложизненных ориентаций у педагогов с разным уровнем увлеченности работой

Шкалы	Увлеченные сотрудники		Не увлеченные сотрудники		t-критерий Стьюдента	Значимость различий
	M_1	σ_1	M_2	σ_2		
Цели	36,72	4,67	34,12	4,89	2,789	$p \leq 0,05$
Процесс	38,34	4,81	31,23	6,74	3,056	$p \leq 0,001$
Результат	33,12	3,53	27,19	4,68	2,009	$p \leq 0,01$
Контроль - Я	22,24	3,56	19,25	3,85	2,702	$p \leq 0,05$
Контроль - Жизнь	34,78	4,01	29,96	5,67	2,809	$p \leq 0,001$
СЖО	120,21	10,55	109,57	10,91	4,235	$p \leq 0,001$

Увлеченные педагоги более четко представляют будущие *цели своей жизни* ($p \leq 0,01$) и работы. Они способны переживать в полной мере состояние «здесь и сейчас», что позволяет им наслаждаться процессом своей деятельности, независимо от результата, но при этом они знают, к чему стремятся и оптимистично видят свое будущее. Однако, они умеют получать удовольствие и от *результата* ($p \leq 0,01$) своих действий, который стимулирует их к продолжению начатой деятельности. Увлеченные работники испытывают состояние, описываемое Csikszentmihalyi M. [108] как поглощение своей работой, которое характеризуется интенсивной концентрацией, полной вовлеченностью, ощущением совершенства и чувством, что «время летит». При этом человек в процессе выполнения деятельности получает большое количество энергии, которую он направляет на дальнейшую реализацию деятельности.

В этом контексте интересным является тот факт, что состояние наполненности энергией связано с внутренними целями человека, а не с внешними. Тем самым, увлеченность работой характеризуется внутренней мотивацией, которая кроется в том, что человек получает удовольствие от самого процесса деятельности. При этом он руководствуется такими внутренними целями как профессиональное самосовершенствование, личностный рост, помощь людям, построение взаимоотношений и др.

Исследование смысложизненных ориентаций педагогов, имеющих психосоматические расстройства, проведенное Малярчук Н.Н. [72] показало, что педагоги, не имеющие проблем со здоровьем больше ориентированы на духовные ценности, нежели на материальные, на которые ориентируются психосоматические педагоги. Согласно ее выводам профессия педагога предполагает высокий уровень развития духовно-нравственных ценностей и в том, случае, когда человек, не обладая подобными ценностями, идет в профессию, он сталкивается с конфликтом требований работы и собственными ценностями, приводящим к неудовлетворенности трудом, что в итоге способствует развитию психосоматических расстройств.

На основе проведенного сравнения личностных ресурсов педагогов, увлеченных и не увлеченных своей работой, нам удалось построить *ресурсный профиль личности* увлеченного работой педагога. Этот профиль описывает отличительные характеристики увлеченного сотрудника с точки зрения его ресурсов личности. Кроме того, мы предлагаем ресурсный профиль педагога, не увлеченного работой, для выявления дефицитарных аспектов его ресурсной сферы.

Таблица 2.18. Ресурсный профиль личности, увлеченной и не увлеченного работой педагога

Увлеченный работой педагог	Не увлеченный работой педагог
<p>Осознает цели собственной жизни, придает ей особый смысл. Описывает наличие целей в будущем, обладает целеустремленностью, ощущением эмоциональной насыщенности собственной жизни, восприятием ее как интересной и наполненной смыслом. Характерна удовлетворенность самореализацией, выбранным жизненным путем, осознание себя как человека, обладающего свободой выбора и способного контролировать свою жизнь.</p>	<p>Цели собственной жизни не осознаются в полной мере. Не удовлетворен настоящим, а в большей степени ориентирован на будущие успехи. Надеется, что в будущем его жизнь сложится должным образом. Результат своей жизни рассматривает как недостаточно оптимальный. Сожалеет о прошлых ошибках, однако не рассматривает их как полезный опыт. Отмечает, что не может контролировать события своей жизни, и склонен объяснять неудачи внешним обстоятельствам.</p>
<p>Переживает состояние наполненности энергией, которые отражаются в физическом и интеллектуальном подъеме, психологическом благополучии.</p>	<p>Чувствует себя недостаточно энергичным. Часто испытывает упадок сил и быстрое утомление.</p>
<p>Положительно оценивает свое настоящее, будущее и прошлое. Обладает жизнерадостностью, позитивными ожиданиями и находит плюсы даже в неприятных ситуациях, расценивая их как опыт и урок, а сами проблемы как возможности для развития.</p>	<p>Реалистично смотрит на вещи и не ожидает от будущих событий позитивного исхода. Сталкиваясь с ситуацией неопределенности склонен использовать стратегию «предвосхищающей печали».</p>
<p>Убежден в собственной способности достигать цели в различных профессиональных ситуациях. Обладает уверенностью в собственных силах и компетентности, которые помогают</p>	<p>Не уверен в собственных силах, в неожиданных ситуациях не знает, как должен себя вести. Сомневается в собственных способностях справляться с трудными жизненными ситуациями. Не использует</p>

реализовать задачи на пути достижения цели.	предыдущий опыт для решения новых задач.
Остается в равновесии при воздействии стресса, благодаря тому, что вовлекается в жизнь, считая, что все, что в ней происходит, является интересным; контролирует ее, ощущая силы бороться с обстоятельствами. При этом старается избегать рискованных действий, ориентируясь на уже готовые решения.	Часто не уверен в собственных решениях и сожалеет о том, что уже сделано. Испытывает чувство, что жизнь не поддается его контролю, и он не может противостоять ходу событий, происходящих в ней. Однако обладает готовностью действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск.
Рассматривает любую неопределенную ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, благодаря чему способна активно и продуктивно действовать в ней.	Избегает неопределенности, в работе и деятельности стремится к четким инструкциям. Прежде чем принять какое-либо решение, старается собрать максимум информации по данному вопросу.

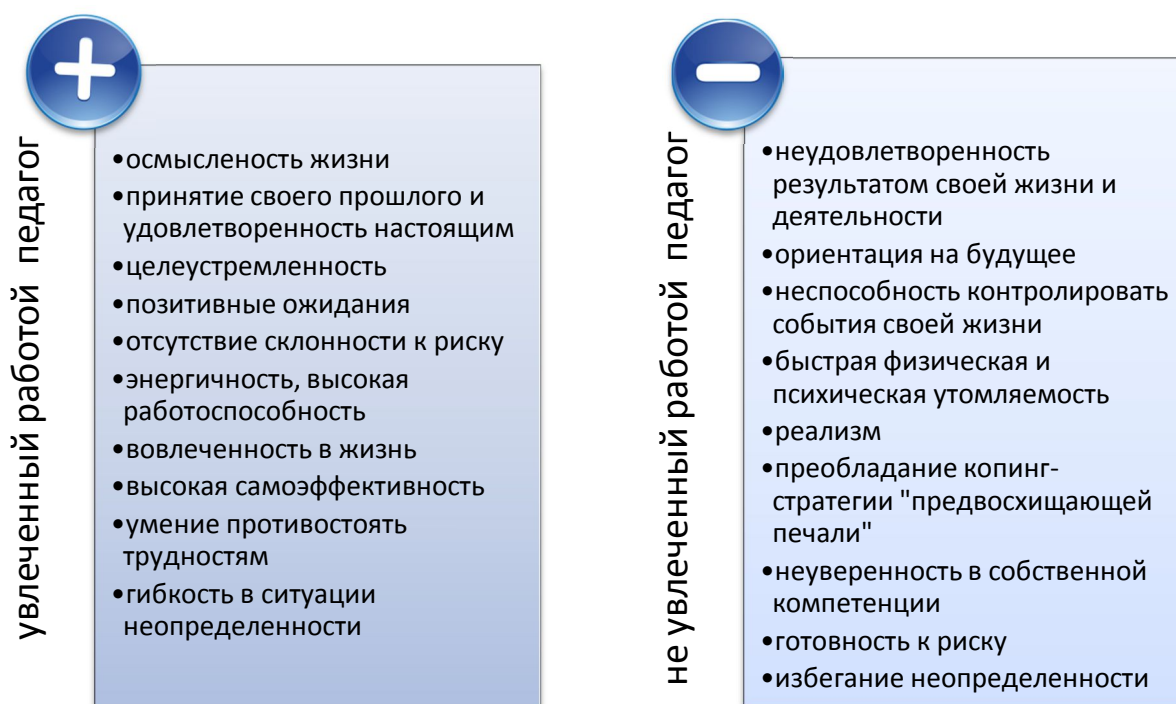


Рис. 2.20. Ресурсный профиль личности педагога, увлеченного работой и педагога без признаков увлеченности

Таким образом, увлеченных работой педагогов отличает от их коллег, не увлеченных работой (Рисунок 2.20) *высокая самооэффективность, вовлеченность в процесс жизни, осмысленность собственной жизни и осознание ее целей, ощущение*

контроля собственной жизни, позитивные ожидания относительно будущего, высокий уровень субъективной витальности, жизнестойкость, ориентация на результат своей деятельности и толерантность к неопределенности.

Именно эти ресурсы помогают педагогам противостоять стрессам и находить позитивные стороны в своей работе. Они способствуют уменьшению отрицательного отношения между недостойным поведением учеников и увлеченностью работой. Кроме того, данные ресурсы, особенно влияют на увлеченность работой в тех случаях, когда учителя сталкиваются с высоким уровнем ненадлежащего поведения ученика. Увлеченные педагоги обладают высокой самооэффективностью, они считают, что они в состоянии справиться с требованиями, с которыми они сталкиваются при взаимодействии с учениками и руководством школы. Кроме того, увлеченные педагоги считают, что они, как правило, получают хорошие результаты в жизни (оптимистические), и считают, что они могут удовлетворить свои потребности в школе, будучи учителем.

Все эти результаты указывают на высокую роль психологических характеристик личности, а именно личностных ресурсов в формировании увлеченности работой. Подробное изучение данного феномена поможет стимулировать увлеченность работой педагогов через мобилизацию их личностных ресурсов, что в свою очередь приведет к уменьшению негативных последствий, таких как неудовлетворенность трудом, выгорание, соматические проблемы и др.

2.6. Выводы к главе 2

Полученные в результате эмпирического исследования данные позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Ресурсная сфера педагогов отличается качественным своеобразием ресурсов, среди которых преобладают: субъективная витальность, выражающаяся в высокой работоспособности педагогов; жизнестойкость, которая у педагогов складывается за счет таких компонентов как вовлеченность и контроль; толерантность к неопределенности, позволяющая проявлять гибкость и принимать верные решения в неопределенной ситуации; осмысленность собственной деятельности и жизни. В меньшей степени у педагогов проявляется такой ресурс как самооэффективность, т.е. они недостаточно высоко оценивают собственные умения и навыки, не верят в собственные силы и способность справиться с любыми задачами. Кроме того, в арсенале педагогов присутствуют как позитивные стратегии совладания с трудностями в виде позитивных ожиданий, так и антиципирующие, основанные на стратегии «предвосхищающей печали».

2. Увлеченность работой и ее компоненты варьируют в зависимости от возраста и стажа профессиональной деятельности педагогов. В группу увлеченных работой педагогов (28%) вошли специалисты старшего возраста (от 45 лет), а также молодые специалисты, которые только начинают свою профессиональную деятельность. В группу с низким уровнем увлеченности работой (20%) вошли респонденты, средний возраст которых составил 39 лет (Мода=42), средний стаж работы 19 лет.

3. Существует тесная связь увлеченности работой и такими состояниями как профессиональное выгорание ($r=-0,406$ при $p\leq 0,001$) и удовлетворенность трудом ($r=0,321$ при $p\leq 0,001$). В группе педагогов, увлеченных работой и удовлетворенных своим трудом, не наблюдается признаков профессионального выгорания. Однако неудовлетворенные трудом педагоги, проявляющие увлеченность (с высоким уровнем поглощенности) обнаруживают легкую степень профессионального выгорания. В группе педагогов удовлетворенных трудом, но не испытывающих состояние увлеченности, выгорание проявляется в большей степени, чем в предыдущих случаях, при этом обнаруживается выраженная деперсонализация и падение профессиональной эффективности.

4. Наиболее весомую роль в формировании увлеченности работы играют такие ресурсы как самоэффективность ($r=0,449$ при $p\leq 0,001$), общая осмысленность жизни ($r=0,385$ при $p\leq 0,001$) и жизнестойкость ($r=0,345$ при $p\leq 0,001$); важная роль также отводится субъективной витальности ($r=0,289$ при $p\leq 0,001$) и диспозиционному оптимизму ($r=0,219$ при $p\leq 0,01$); менее значимым представляется такой ресурс как толерантность к неопределенности ($r=0,143$ при $p\leq 0,05$).

5. На основе сформированных ресурсных профилей личности педагогов с высокой и низкой выраженностью увлеченности работой можно сделать вывод о том, что увлеченные педагоги отличаются высоким уровнем осмысленности жизни, наполненностью энергией и жизнью, оптимизмом, самоэффективностью, толерантностью к неопределенности и жизнестойкостью.

3. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ

3.1. Цели и задачи программы формирующего эксперимента

Выводы, к которым мы пришли в результате анализа и интерпретации констатирующего эксперимента, позволили нам подтвердить нашу гипотезу о наличии взаимосвязи между личностными ресурсами и увлеченностью работой. Также, мы определили особенности ресурсов личности увлеченных работой педагогов, что послужило основой для разработки программы формирующего эксперимента. Таким образом, программа формирующего эксперимента строится на развитии следующих личностных ресурсов, способствующих формированию увлеченности работой педагогов:

1. Смысложизненные ориентации
2. Субъективная витальность
3. Диспозиционный оптимизм
4. Самоэффективность
5. Жизнестойкость
6. Толерантность к неопределенности.

Основной **целью** данного этапа исследования является экспериментальная проверка программы развития личностных ресурсов, способствующих формированию состояния увлеченности работой. На этом этапе мы выдвинули рабочую **гипотезу** о том, что *целенаправленное воздействие на личностные ресурсы посредством применения программы по развитию личностных ресурсов способствует повышению увлеченности работой педагогов.*

Для проверки нашей гипотезы и реализации цели нашего формирующего эксперимента мы выдвинули следующие **задачи**:

1. Подобрать систему упражнений, направленных на осознание собственных ресурсов личности, осмысленность собственной жизни, а также на формирование навыков оптимизма, жизнестойкости, самоэффективности и толерантности к неопределенности;
2. Выбрать экспериментальную группу, состоящую из респондентов с низкими и средними баллами по результатам диагностики увлеченности работой и соответственно с невысокими показателями по изучаемым параметрам;
3. Реализовать экспериментальную программу с учетом принципов проведения групповых занятий;

4. Провести повторную диагностику личностных ресурсов участников программы, для оценки эффективности формирующего эксперимента, а также провести повторную диагностику контрольной группы и сравнить результаты до и после реализации программы;
5. Провести повторную диагностику увлеченности работой педагогов, участвующих в формирующем эксперименте и сравнить результаты с контрольной группой.

Для реализации поставленных задач нами был выбран **метод тренинга**, так как он по нашему мнению в большей степени соответствует выдвинутой нами цели, а именно: произвольная мобилизация и развитие личностных ресурсов. Отметим, что под *произвольной мобилизацией ресурсов* мы понимаем целенаправленную активацию ресурса на основе концептуализации особенностей ситуации и своих возможностей, что позволяет контролировать расход ресурса, его восстановление и оценивать эффективность его использования. *Развитие ресурса* предполагает изменение количественных и качественных свойств личности; это переход ресурса из одного состояния в другое, более совершенное, что способствует большей эффективности для адаптации и общего благополучия личности.

Тренинг как инструмент психологической интервенции рассматривается нами как заранее запланированный процесс, цель которого состоит в изменении отношения, знаний или поведения участников, обучающихся на собственном опыте настоящего момента. При этом нам хотелось бы подчеркнуть роль личного опыта в этом процессе. Мы рассматриваем личность, как субъекта в пространстве собственного уникального бытия. Поэтому мы можем лишь задать условия, ситуации для раскрытия собственного потенциала через саморефлексию и интериоризацию опыта. Роль тренера в этом процессе представляется нам как роль ведущего, который ведет человека сквозь его собственные переживания и субъективный опыт и останавливается на том опыте переживаний, которые указывали бы на наличие определенного ресурса. При этом это может быть глубинный опыт, переживаемый когда-то самой личностью, а может быть сиюминутный опыт, испытанный в заданной тренером ситуации.

Выбранная форма работы – групповая – видится нам наиболее подходящей для реализации наших целей. Описание собственных чувств, переживаний и навыков в группе будет способствовать расширению возможных вариантов реагирования на те или иные ситуации для каждого участника группы. Кроме того, по нашему мнению в таких условиях личность способна к самораскрытию, так как срабатывает эффект

эмоционального заражения. Поддержание положительного настроения в группе поможет каждому члену группы почувствовать поддержку, что вдохновит его на продолжение поисков себя и изменения.

К тому же нам представляется, что поставленную задачу, а именно развитие ресурсов эффективнее всего можно реализовать именно в групповой форме психокоррекционного процесса. Это связано с тем, что в нашей выборке ни у одного респондента не были представлены все изучаемые ресурсы одновременно. А именно в группе можно познакомиться с личным опытом участников обладающих разными ресурсами личности. Таким образом, наша экспериментальная группа выбиралась с учетом того, что в ней должны присутствовать участники с разными личностными ресурсами. Хотя это и не является основным условием реализации программы, но во многом облегчает процесс работы.

Методологическая и концептуальная основа программы развития личностных ресурсов. В разработке нашей программы мы опирались на гуманистический и позитивный подход к пониманию личности человека и его взаимодействия с внешним миром. Тем самым основная роль в коррекционном процессе отводится *активности субъекта* в развитии своих ресурсов, что заложено в теории самодетерминации и саморазвития. Большую роль в этом процессе мы отводим личному опыту и ситуации. Наша же задача представляется нам в воссоздании ситуаций, в которых могут проявить себя те или иные ресурсы или возможна их активизация путем обращения к прошлому опыту субъекта, в котором он мог проявить необходимые качества. Закрепление этого опыта оставит след в памяти субъекта о том, что он умеет справляться с похожими ситуациями, тем самым в стрессовых условиях произойдет активизация данного следа.

Однако нашей целью не было формирование инструментальных ресурсов, которые помогают человеку справиться с конкретными стрессовыми ситуациями, вырабатывая стратегии совладания со стрессом. Мы рассматриваем личностные ресурсы как условие самореализации личности, развития собственного потенциала, что способствует повышению качества жизни индивида и его психологического благополучия. В связи с этим наша программа направлена на развитие *ресурсов устойчивости*, а именно субъективной витальности, диспозиционного оптимизма, осмысленности жизни – эти ресурсы способствуют уменьшению личной чувствительности к проблемным ситуациям. Также, нам представляется важным развитие *ресурсов саморегуляции* – жизнестойкость,

самоэффективности, толерантность к неопределенности, которые позволяют управлять собственным состоянием в ситуации стресса.

В разработке программы повышения *самоэффективности* личности мы опирались на теорию Bandura А. [131], согласно которой существует четыре источника самоэффективности: опыт собственных успехов, наблюдения за чужими достижениями, вербальные убеждения и воспринимаемое эмоциональное состояние. В основе методик направленных на повышение уровня *оптимизма* личности лежит теория когнитивно-поведенческой психотерапии (Beck А. и др.) [91; 194; 195], основанная на коррекции иррациональных когнитивных структур (убеждений, атрибуций и т.д.), оказывающих деструктивное влияние на переживания и поведение человека. Эти структуры являются весьма устойчивыми, благодаря механизму самоподкрепляющей обратной связи. Осознание и преодоление своих автоматических иррациональных убеждений и суждений, вызывающих отрицательные переживания, помогает человеку справляться с ними, изменяя свои чувства и поведение

Упражнения на развитие *жизнестойкости* строились на основе предположения Maddi S. [167], что жизнестойкость это система убеждений, формирующаяся в течение жизни индивида, соответственно, не существует методов, которые могут непосредственно воздействовать на нее. Поэтому в данной программе по развитию жизнестойкости за основу были взяты два аспекта:

1. Достижение более глубокого понимания стрессовых обстоятельств, путей совладания с ними; нахождение путей активного разрешения проблем.
2. Постоянное использование обратной связи, за счет чего углубляется самовосприятие включенности, контроля и принятия риска.

Таким образом, в нашу программу мы включили следующие группы упражнений: обучение саморегуляции (контролю дыхания, расслаблению мышц); обучение совладанию; использование социальной поддержки.

Саморегуляция – это управление своим эмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия человека на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием. В результате саморегуляции возникают три основных эффекта – успокоение, восстановление и активизация. Как указывает Григорьева М.В. [53], своевременная саморегуляция выступает в качестве своеобразного психогигиенического средства, предотвращающего накопление остаточных явлений перенапряжения, способствующего полноте восстановления сил, нормализующего

эмоциональный фон деятельности, а также усиливающего мобилизацию ресурсов организма.

Для достижения релаксации и снижения мышечного напряжения были использованы дыхательные техники, а также техники направленные на управление тонусом мышц и движением, описанные Сандомирским М.Е. [93]. Управление дыханием – это эффективное средство влияния на тонус мышц и эмоциональные центры мозга. Медленное и глубокое дыхание (с участием мышц живота) понижает возбудимость нервных центров, способствует мышечному расслаблению, то есть релаксации. Частое (грудное) дыхание, наоборот, обеспечивает высокий уровень активности организма, поддерживает нервно-психическую напряженность. Под воздействием психических нагрузок возникают мышечные зажимы, напряжение. Умение их расслаблять позволяет снять нервно-психическую напряженность и быстро восстановить силы.

В основе *техник совладания* лежат следующие методики, предложенные Maddi S. [90]:

- 1) Реконструкция ситуаций. При использовании этой техники акцент делается на воображении и разрешении проблемы. Определяются ситуации, воспринимаемые как стрессовые, а стрессовые обстоятельства рассматриваются в расширенной перспективе. Совершая реконструкцию ситуаций, человек узнает о формируемых им самим неосознанных допущениях, которые определяют, насколько обстоятельства воспринимаются как стрессовые и какие шаги могут облегчить ситуацию. Реконструируя ситуацию, человек пытается представить себе лучшие и худшие варианты развития ситуации.
- 2) Фокусировка. Применяется в случае невозможности прямой трансформации стрессовых обстоятельств. Техника представляет собой поиск плохо осознаваемых эмоциональных реакций (в особенности препятствующих принятию решения). Целью является эмоциональный инсайт, способствующий переформулированию стрессовых ситуаций в терминах возможностей, которые открываются перед человеком.
- 3) Компенсаторное самосовершенствование. Если трансформировать ситуацию невозможно, делается акцент на другой проблеме, которая как-то связана с данной. Ее решение побудит человека уделять внимание тому, что поддается изменению (невозможно контролировать все).

В качестве отдельных методик были также использованы техники арт-терапии, сказкотерапия, работа с метафорой, элементы психодраммы, техники визуализации.

Реализация программы основывалась на следующих принципах:

- 1) принцип добровольного участия;
- 2) принцип самодиагностики, т.е. формулирование и осознание самими участниками собственных личностных проблем;
- 3) принцип открытого взаимодействия, т.е. полноценного межличностного общения, основанного на уважении, эмпатии и доверии друг к другу.

Необходимое материальное и техническое обеспечение: комната, соразмерная количеству участников, определенное количество стульев и столов, желательно наличие доски и мела или флипчарта, фломастеров, бумаги А-4, ватмана, бейджей, плейлист со спокойной музыкой.

Структура программы по развитию личностных ресурсов. Разработанная нами программа включает в себя несколько блоков, каждый из которых направлен на развитие определенных ресурсов.

Ориентировочный блок: знакомство участников группы, знакомство с правилами групповой работы, принятие условий группы, формирование доверительной обстановки, способствующей самораскрытию. Также на этом этапе определяются цели участников формирующего эксперимента, относительно его участия в занятиях и его ожидания. Данный блок состоит из 2 занятий, в которые входят следующие упражнения: «*Тайна имени*», «*Имя твое*», «*Бумажный человечек*» – упражнения на знакомство; «*Я тебе желаю*», «*Наши ожидания*», «*Заключение контракта*» и др. упражнения, направленные на активизацию групповой работы, знакомство с правилами группы, осознание целей и ожиданий от тренинга [56; 86; 89].

Основные блоки:

Первый блок – посвящен осознанию участниками некоторых своих личностных качеств, которые могут выступать в качестве ресурсов, способствующих оптимизации отношения к себе, к своей личности. Он содержит упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самом себе. На этом этапе основной задачей является создание таких условий и таких ситуаций, которые могли бы обеспечить каждому участнику возможность наиболее ярко, отчетливо увидеть себя и в зеркале собственных представлений и самооценок, и в зеркале мнений других людей – участников группы, оценить свои личные качества, прислушаться к своим переживаниям. По мнению Вачкова И.В. [45], этому в большой степени способствует необходимость постоянной вербализованной рефлексии своих мыслей и переживаний,

которая тут же обогащается процессами обратной связи от других участников группы. Упражнения данного блока: «Говорю за другого», «Месяц года» [89; 99].

Второй блок направлен на формирование жизнестойкости участников группы. В этом блоке участники знакомятся с понятием стресса и его влиянии на организм человека. Цель практических упражнений данного раздела научить педагогов распознавать состояние стресса и справляться с ним посредством нормализации физического состояния (дыхания, мышечного каркаса), а также вырабатывая эффективные стратегии совладания [62; 93]. Кроме того в качестве задачи выступает обучение участников технологии сохранения и восстановления психоэмоционального равновесия и работоспособности. При этом в основе упражнений лежат техники развития жизнестойкости, предложенные Maddi S. [167] – реконструкция ситуаций, вызывающих стресс и фокусировка.

Третий блок направлен на развитие отдельных личностных ресурсов: оптимизм, самоэффективность, толерантность к неопределенности. В этот блок также были включены упражнения, помогающие участникам испытать чувство наполненности энергией жизни, стимулирующие к активности, что в свою очередь поддерживает такой ресурс как субъективная витальность [32; 78; 97; 100; 104].

Четвертый блок направлен на осознание жизненных целей, осознание собственной жизни, своих приоритетов и возможностей для достижения целей [97; 100]. Мы намерено этот блок вынесли в конец нашей программы для того, чтобы участники сначала освоили навыки рефлексии, обнаружили у себя ресурсы, которые позволят им справляться с трудными ситуациями, а затем со всей ответственностью и осознанностью принялись за целеполагание. Нашей задачей был не поиск непосредственных целей-мишеней, внешних целей, к которым может стремиться человек, а более глубокое осознание цели собственной жизни, обозначаемое как *смысл жизни*. Прежде чем подойти к этому ответственному по нашему мнению этапу мы включили в наш тренинг упражнения, направленные на примирение с прошлым. Задача этих упражнений состоит в том, чтобы перераспределить ответственность за прошлые несчастья между собой и обстоятельствами жизни и взять на себя самого ответственность за сегодняшнюю жизнь и свое собственное будущее. В этом аспекте мы придерживаемся мнения Ромек В. и Ромек Е. [91] о том, что общая цель терапии при работе с биографическим материалом состоит в том, чтобы выявить и реконструировать позитивные аспекты биографии, как бы переписать ее заново.

Заключительный блок направлен на закрепление, полученных знаний и опыта, получение обратной связи, подведение итогов, обмен эмоциями, чувствами, мыслями, которые возникли за период работы [89; 56; 100; 104].

Структура занятия. Общая продолжительность программы развития личностных ресурсов составила 11 занятий по 180 минут каждое (с перерывом в 15 минут), один раз в неделю. Программа была реализована с 20 января по 31 марта 2015 года. Занятия проводились по вторникам. Выборку составили 12 педагогов в возрасте от 35 до 52 лет, стаж работы от 7 до 30 лет.

Каждое занятие строилось по определенной схеме, включающей в себя несколько элементов: приветствие членов группы друг друга, разминочное упражнение, рефлексия прошлого занятия, основное упражнение или блок информации, рефлексия прошедшего занятия, прощание. В таблице 3.1.отражены основные этапы занятия.

Таблица 3.1. Структура занятия

Элемент занятия	Цели
1. Ритуал приветствие	Сплочение, создание атмосферы группового доверия и принятия
2. Разминка	Настройка на продуктивную совместную деятельность за счет воздействия на эмоциональное состояние и уровень активности
3. Рефлексия прошлого занятия	Актуализация чувств и эмоций, полученных на прошлом занятии, анализ использования полученных навыков в течение рабочей недели, обсуждение того, что удалось реализовать, а что нет
3. Основное содержание занятия (информирование, совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия)	Ознакомление и обучение владению многофункциональными техниками, направленными одновременно на актуализацию личностных ресурсов и динамическое развитие группы. Большинство упражнений заканчивается мини-рефлексией: участникам задаются вопросы о том, что было трудно, а что легко в упражнении, какая может быть от него польза, что они поняли и почувствовали в ходе выполнения

4. Рефлексия занятия	Двойная оценка: - эмоциональная (понравилось - не понравилось, почему); - содержательно-смысловая (чему научились, что поняли, какой можно сделать вывод для себя)
5. Ритуал прощания	По аналогии с ритуалом приветствия, аплодисменты в конце занятия

3.2. Результаты применения программы по развитию личностных ресурсов педагогов

В качестве *гипотезы* данного этапа исследования выступало предположение о том, что целенаправленное воздействие на личность посредством применения программы развития личностных ресурсов способствует повышению увлеченности работой педагогов.

Для проверки этого предположения был проведен формирующий эксперимент, в котором участвовали 12 педагогов с низкими и средними результатами по диагностики диспозиционного оптимизма, самоэффективности, жизнестойкости, субъективной витальности, толерантности к неопределенности и осмысленности жизни. В качестве контрольной группы были также выбраны педагоги с низкими и средними показателями уровня выраженности личностных ресурсов в количестве 12 человек той же возрастной группы. Проведенный статистический анализ показателей по изучаемым параметрам с использованием непараметрического метода *U-критерия Манна-Уитни* показал, что выбранные группы – контрольная и экспериментальная – статистически *не отличаются*.

Для статистического анализа наличия или отсутствия различий по изучаемым признакам в контрольной и экспериментальной группе «до» и «после» проведения формирующего эксперимента, а также для выявления изменений в экспериментальной группе «до» и «после» тренинга были выбраны *непараметрические методы исследования*. Это обусловлено двумя причинами, которые мы считаем достаточно вескими при выборе метода статистического расчета:

- 1) малочисленность выборки;
- 2) несоответствие распределения критерию «нормальности», что изначально обусловлено целями исследования, так как нашу выборку составили респонденты с низкими и средними показателями по изучаемым параметрам.

В контексте нашего исследования непараметрические методы исследования позволяют ответить на вопрос чаще ли в выборке А встречаются более высокие значения признака, а в выборке Б – более низкие. А также произошли ли изменения в значениях признака у одной и той же группы в результате повторного замера, т.е. есть ли эффект от воздействия на определенные параметры.

На первом этапе анализа эффективности программы было проведено повторное тестирование участников экспериментальной группы по всем изучаемым параметрам. Статистический анализ выявления различий в уровне исследуемого признака, производимый с помощью Т-критерия Вилкоксона, показал наличие достоверных различий по всем изучаемым параметрам, кроме толерантности к неопределенности. Результаты расчетов представлены в Таблице 3.2.

Таблица 3.2. Статистический анализ различий личностных ресурсов педагогов до и после формирующего эксперимента

Показатели	Т-критерий Вилкоксона	Значимость различий
1. Смысложизненные ориентации	1,5	$p \leq 0,001$
2. Субъективная витальность	6,5	$p \leq 0,01$
3. Диспозиционный оптимизм	3	$p \leq 0,001$
4. Самоэффективность	7	$p \leq 0,01$
5. Жизнестойкость	5,5	$p \leq 0,01$
6. Толерантность к неопределенности	19,5	Нет различий

Отсутствие значимых различий по параметру толерантность к неопределенности указывает на то, что возможно данный феномен не поддается коррекции в ситуации проводимого нами тренинга, а требует других условий. Возможно специфика данного феномена сложнее, чем предполагалось ранее, и требуются дополнительные исследования, объясняющие особенности целенаправленного формирования ТН.

Анализируя результаты повторной диагностики жизнестойкости педагогов, можно отметить, что у них значительно повысилась вовлеченность в жизнь, таким образом они научились ценить каждый момент жизни и получать опыт из всех событий, происходящих в ней. Следует отметить, что по показателям контроль и принятие риска показатели также увеличились, что наглядно демонстрируется на Рисунке 3.1.

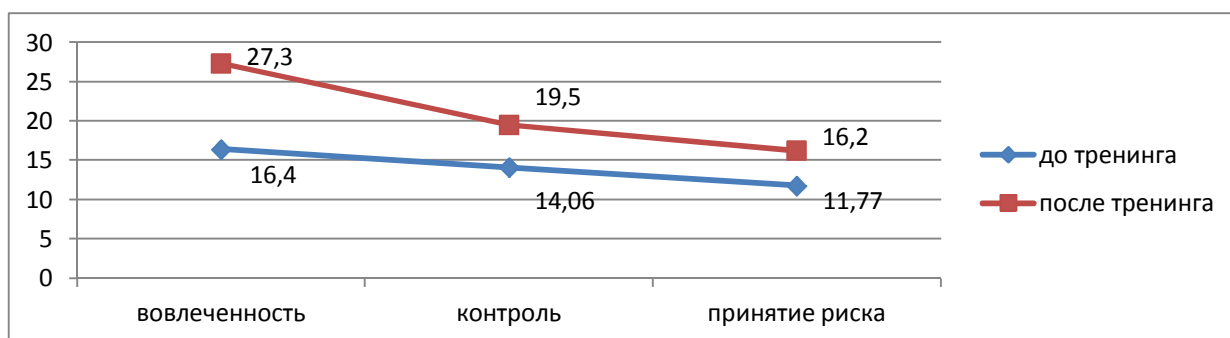


Рис. 3.1. Средние показатели по шкалам жизнестойкости до и после тренинга в экспериментальной группе

Примечательно то, что в группе педагогов принятие риска было ниже нормы. Однако после участия в предложенной программе, педагоги научились не отрицать свой негативный опыт, а наоборот, переводить его в урок для себя и возможность научиться чему-то новому, что позволяет им идти на риск тогда, когда это необходимо и не отказываться от неизвестного.

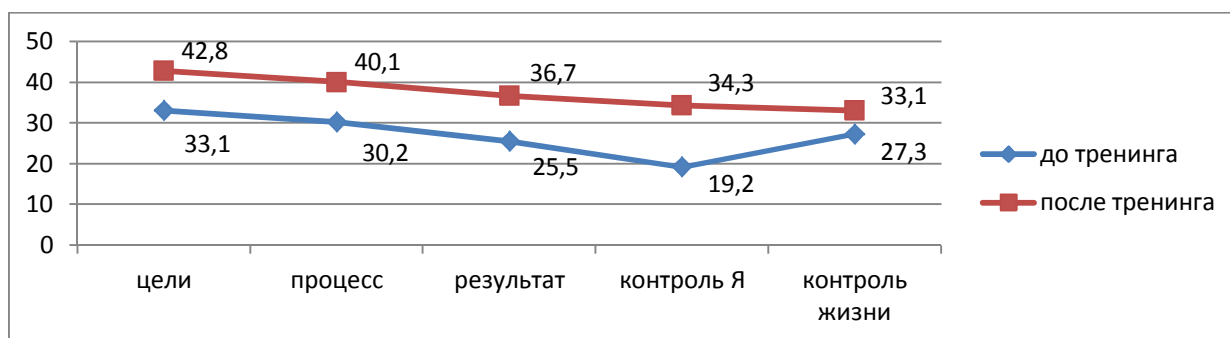


Рис. 3.2. Средние показатели по шкалам методики СЖО до и после тренинга в экспериментальной группе

Результаты исследования смысловых ориентаций до и после применения программы позволяют сделать вывод о том, что навыки целеполагания, полученные в группе дают возможность педагогам более четко выстраивать собственные цели жизни. Также можно отметить повышение показателей по параметрам «Процесс» и «Результат жизни», что говорит о том, что педагоги, участвовавшие в программе развития личностных ресурсов, научились принимать свое прошлое и настоящее. Подобные изменения в осмыслении своей жизни с точки зрения временной перспективы позволили педагогам принять ответственность за собственную жизнь и контролировать ее.

На Рисунке 3.3. демонстрируется средние показатели по таким личностным ресурсам как диспозиционный оптимизм, субъективная витальность, самоэффективность и толерантность к неопределенности, полученные в результате диагностики выборки до и после формирующего эксперимента.

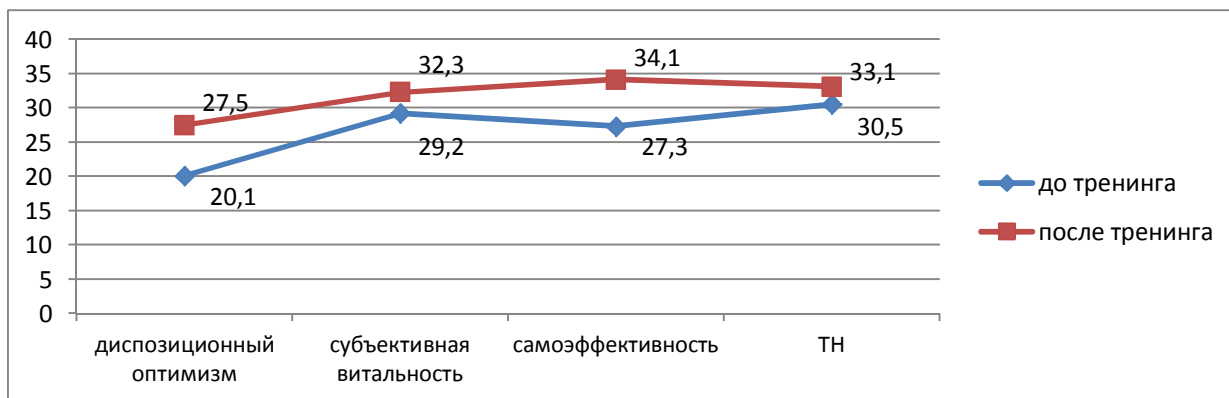


Рис. 3.3. Средние показатели оптимизма, витальности, самоэффективности и толерантности к неопределенности до и после тренинга в экспериментальной группе

Повышение показателей до и после формирующего эксперимента по таким параметрам как диспозиционный оптимизм, субъективная витальность и самоэффективность, указывает на то, что в процессе интервенции педагогам удалось научиться мыслить позитивно, переводить иррациональные негативные представления о себе в поиск положительных сторон и возможностей. Повышение самоэффективности и положительного отношения к себе и миру повысило ощущение полноты жизни и энергичности. При этом можно отметить, что результаты диагностики толерантности к неопределенности не значительно отличаются до и после формирующего эксперимента.

Для сравнения показателей личностных ресурсов педагогов в экспериментальной и контрольной группе после повторного тестирования был проведен статистический анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни, который показал наличие значимых различий по всем изучаемым параметрам.

Таблица 3.3. Статистический анализ различий личностных ресурсов педагогов в экспериментальной и контрольной группе (ре-тест)

Показатели	U-критерий Манна-Уитни	Значимость различий
1. Смысложизненные ориентации	20,5	$p \leq 0,001$
2. Субъективная витальность	29	$p \leq 0,01$
3. Диспозиционный оптимизм	30,5	$p \leq 0,01$
4. Самоэффективность	23,5	$p \leq 0,001$
5. Жизнестойкость	19	$p \leq 0,001$
6. Толерантность к неопределенности	39	$p \leq 0,05$

Рассмотрим более подробно различия по изучаемым критериям в экспериментальной и контрольной группе по результатам повторной диагностики. На Рисунке 3.4. можно отметить, что по всем показателям жизнестойкости существует значимая разница.

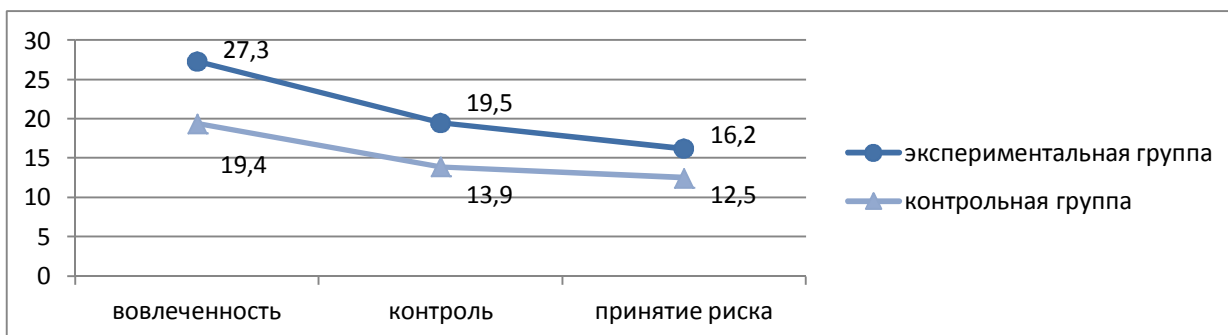


Рис. 3.4. Средние показатели по шкалам жизнестойкости в экспериментальной и контрольной группе (ре-тест)

Значимые различия отмечаются и по показателям смысловых ориентаций: цели, процесс, контроль Я. Такие показатели как результат и контроль жизни отличается не значительно.

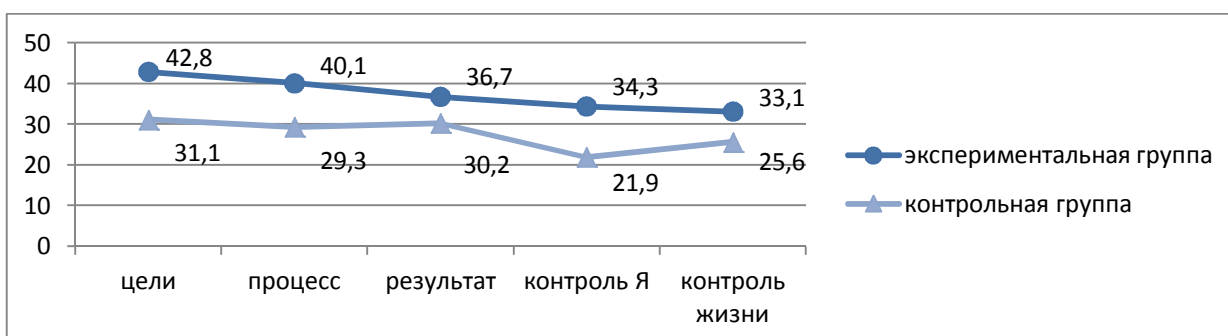


Рис. 3.5. Средние показатели по шкалам методики СЖО в экспериментальной и контрольной группе (ре-тест)

Также следует отметить высокие баллы в экспериментальной группе по таким параметрам как диспозиционный оптимизм, субъективная витальность и самооффективность по сравнению с контрольной группой. Этот факт указывает на то, что данные личностные ресурсы могут формироваться под воздействием целенаправленных факторов в условиях тренинга. Таким образом, участники программы мобилизации и развития личностных ресурсов демонстрируют положительный эффект. Отметим, что различий по параметру толерантность к неопределенности не было обнаружено, т.е. данная особенность личности не изменилась в процессе тренинга, что обусловлено структурной сложностью изучаемого феномена, который требует больше времени для трансформации. Результаты графически представлены на Рисунке 3.6.

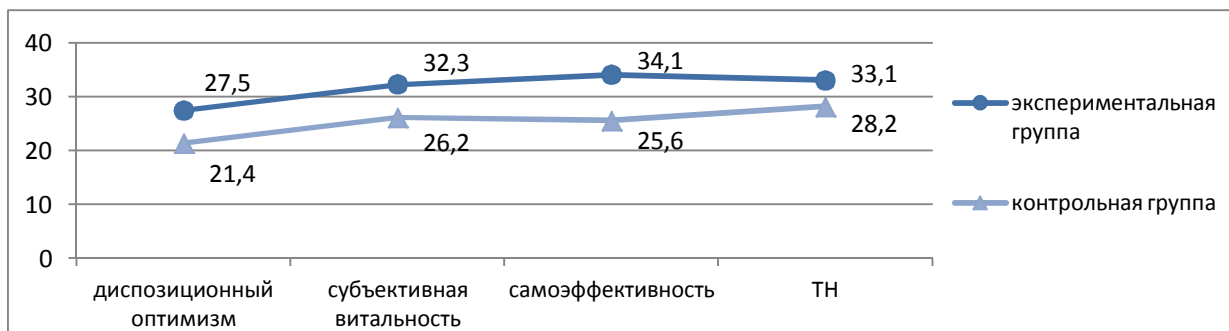


Рис. 3.6. Средние показатели оптимизма, витальности и самоэффективности в экспериментальной и контрольной группе (ре-тест)

3.3. Оценка эффективности программы психологической интервенции

Согласно нашей гипотезе развитие личностных ресурсов педагогов с низким уровнем увлеченности работой будет способствовать ее увеличению. Для проверки нашей гипотезы была проведена диагностика увлеченности работой педагогов после их участия в программе развития личностных ресурсов. С этой целью было проведено повторное тестирование уровня увлеченности работой педагогов, принявших участие в формирующем эксперименте после прохождения программы.

Статистический анализ результатов формирующего эксперимента показал, что произошли значимые изменения в личностных ресурсах участников программы, что может служить основанием для дальнейшего исследования. Сопоставление результатов повторной диагностики экспериментальной и контрольной группы указывает на достоверные различия между ними по уровню выраженности личностных ресурсов.

Так как в нашу экспериментальную группу входили респонденты с низким и средним уровнем увлеченности работой, мы посчитали правомерным диагностировать уровень их увлеченности после прохождения занятий. Это в свою очередь поможет нам выявить, какую роль играют личностные ресурсы в формировании увлеченности работой. Повышение уровня увлеченности работой послужит признаком того, что именно развитие ресурсов личности, таких как жизнестойкость, диспозиционный оптимизм, самоэффективность, субъективная витальность и осмысленность жизни, способствует повышению состояния увлеченности работой педагогов. В то же время замер данного показателя в контрольной группе будет свидетельствовать о наличии или отсутствии дополнительных факторов, повышающих увлеченность, которые не были учтены в нашем исследовании.

Повторная диагностика увлеченности работой была проведена через неделю после последнего занятия. Это было сделано намеренно, чтобы эффект от последней встречи, которая была эмоционально насыщена не повлиял на ответы респондентов. В опросе приняли участие все участники экспериментальной группы – 12 человек. Результаты соотношения показателей первичной и повторной диагностики увлеченности работой представлены ниже на Рисунке 3.7.

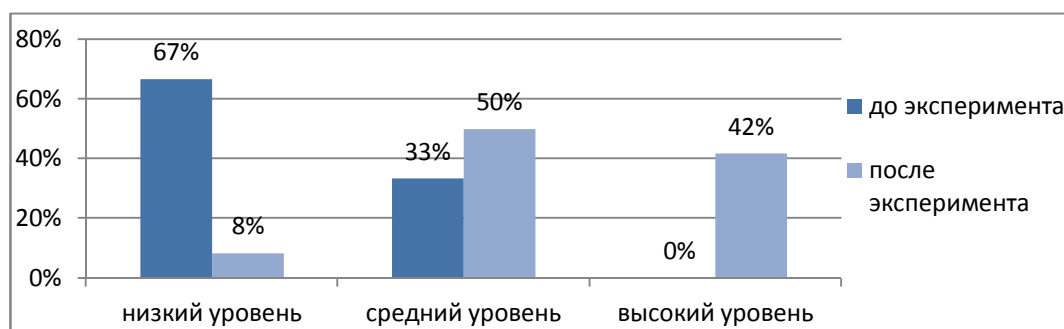


Рис. 3.7. Соотношение уровней выраженности увлеченности работой у педагогов до и после эксперимента

Статистический анализ полученных данных был произведен с помощью φ - критерия Фишера, направленного на выявление значимости эффекта, наблюдаемого в измеряемых признаках. Результаты подсчета различий представлены в Таблице 3.4.

Таблица 3.4. Результаты расчета φ^* - критерия Фишера для экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Группы	"Нет эффекта": низкая увлеченность	"Есть эффект": средняя и высокая увлеченность	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
до	8 (66.7%)	4 (33.3%)	12 (100%)
после	1 (8.3%)	11 (91.7%)	12 (100%)

Результат расчета составляет $\varphi^*_{эмп} = 3.25$, при уровне значимости $p \leq 0,001$, что указывает на достоверные различия изучаемого параметра в группе. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что группа педагогов, принявшая участие в программе развития личностных ресурсов изменила свое отношение к работе в положительную сторону.

Отметим, что первичная диагностика увлеченности работой выявила следующее процентное соотношение уровня увлеченности работой в группе: 66,7% выборки демонстрируют низкую увлеченность работой, 33,3 % – среднюю. Респонденты с высоким уровнем увлеченности не были включены в экспериментальную группу. Повторное тестирование показало значимые сдвиги по изучаемому признаку в сторону повышения увлеченности работой педагогов.

Следовательно, ресурсы личности, которые педагогам удалось развить в себе в результате интервенции, способствуют повышению увлеченности работой. По нашему мнению, осмысленность своей жизни и деятельности, умение осознавать цели своей профессиональной и личной жизни, способность к позитивному мышлению, а также навыки релаксации и аутогенной тренировки, направленные на снятие стресса, способствуют повышению рабочего энтузиазма, энергичности и поглощенности своим делом.

Сравнительный анализ результатов в экспериментальной и контрольной группе, также подтвердил правомерность наших выводов относительно влияния программы интервенции на увлеченность работой педагогов.

Таблица 3.5. Результаты расчета ϕ^* - критерия Фишера для экспериментальной группы и контрольной группы (ре-тест)

Группы	"Нет эффекта": низкая увлеченность	"Есть эффект": средняя и высокая увлеченность	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Экспериментальная группа	1 (8.3%)	11 (91.7%)	12 (100%)
Контрольная группа	9 (75%)	3 (25%)	12 (100%)

Результат расчета составляет $\phi^*_{эмп} = 3.67$, при уровне значимости $p \leq 0,001$, что указывает на достоверные различия по параметру увлеченности работой в экспериментальной и контрольной группе при повторной диагностике. Это подтверждает наше предположение о том, что личностные ресурсы играют важную роль в формировании увлеченности работой. Таким образом, целенаправленное влияние на ресурсы личности с целью их развития способствует увеличению уровня увлеченности работой у педагогов.

Таблица 3.6. Результаты расчета ϕ^* - критерия Фишера для контрольной группы (тест/ре-тест)

Группы	"Нет эффекта": низкая увлеченность	"Есть эффект": средняя и высокая увлеченность	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Первый замер	7 (58.3%)	5 (41.7%)	12 (100%)
Второй замер	9 (75%)	3 (25%)	12 (100%)

Результат расчета составляет $\phi^*_{эмп} = 0.872$, что указывает на отсутствие различий между первичной и повторной диагностикой увлеченности работой в контрольной группе. Анализируя полученные данные, можно отметить, что на время повторной диагностики увлеченность работой в контрольной группе снизилась на 16,7%. Это может быть обусловлено временными колебаниями состояния увлеченности, под влиянием внешних обстоятельств. Заметим, что повторная диагностика проводилась в середине семестра ближе к концу учебного года (конец марта – начало апреля). Можно предположить, что в этот период учителя испытывают усталость и напряжение, которые накапливались в течение года. Возможно, неумение активизировать и мобилизовать свои личностные ресурсы приводит их в состояние психологического истощения, они озабочены текущими задачами, и им тяжело получать удовольствие от выполняемой деятельности.

Анализируя результаты, полученные в ходе сравнения увлеченности работой до и после формирующего эксперимента первой группы, а также сравнивая их со второй (контрольной) группой мы можем сделать вывод о том, что личностные ресурсы являются определяющими факторами в появлении увлеченности работой, что подтверждает гипотезу нашего исследования. Подтверждение этого факта мы находим в сравнении контрольной группы по истечению того же времени, что длилось наше экспериментальное воздействие. Полученные данные указывают на то, что увлеченность работой в этой группе педагогов не изменилась в положительную сторону, а наоборот, снизилась, что мы связываем с накопившимся в конце года утомлением. При этом в этих двух группах не изменялись ресурсы работы, что указывает на значимую роль именно личностных ресурсов в формировании и поддержании состояния увлеченности.

Однако, основываясь на модели увлеченности работой, предложенной Bakker A.B. и Schaufeli W.B., мы подчеркиваем, что ресурсы работы и ресурсы личности находятся в реципрокных отношениях, а значит, резкое снижение ресурсов работы может привести в последующем к повторному спаду увлеченности работой. Но в этом контексте, актуален и другой сценарий, заключающийся в том, что повышая личностные ресурсы, педагог научится максимально использовать ресурсы работы и сам их создавать, налаживая контакты с коллегами и руководством, не поддерживая негативные когниции в отношении своей работы. Это позволит ему увидеть больше плюсов в своей профессиональной деятельности и за ее пределами, а также научит справляться с трудными задачами и стрессами, которые способствуют снижению трудовой мотивации и повышению риска возникновения профессионального выгорания.

Согласно теории самодетерминации, личностные ресурсы позволят ему выработать внутреннюю мотивацию к деятельности, и в таком случае он меньше будет зависим от внешних стимулов. Опираясь на данную теорию, мы предполагаем, что поддерживая в сотрудниках автономию и удовлетворяя их потребности в компетентности и связности с другими людьми, руководители и психологи/менеджеры по персоналу смогут стимулировать и поддерживать состояние увлеченности работой сотрудников.

3.4. Феноменологический анализ реализации программы развития личностных ресурсов у педагогов

Для оценки эффективности программы была использована модифицированная краткая анкета Лидерса А. [86], которую участники получили в конце последнего занятия. Анкета включает в себя следующие вопросы:

1. Что вам понравилось в тренинге?
2. Что вам не понравилось в тренинге?
3. Насколько вы оцениваете изменения, произошедшие с вами за время тренинга?
4. Какие из упражнений вы могли бы взять в свою повседневную практику?
5. Что вы хотели бы пожелать по результатам тренинга себе, группе, тренеру?

Ответы на эти вопросы были обработаны с помощью контент-анализа и представлены в виде обобщенных высказываний участников. Примеры высказываний представлены в таблице 3.2.

Все участники тренинга отметили, что им очень понравилось участие в нем – 12 человек (100%). Большинство отметило, что за время тренинга они очень подружились, и им будет жаль расставаться – 8 человек (67%). Из негативных сторон отметили недостаток

времени для проработки личных вопросов – 2 человека (17%), а также позднее время проведение тренинга (с 18.00 до 21.00), из-за чего не было возможности находиться на нем до конца – 2 человека (17%). Отвечая на вопрос, касающийся личностных изменений, большинство участников отметили, что заметили, как изменилось их отношение к себе – 9 человек (75%), они стали более уверенными – 8 человек (67%), более оптимистичными – 9 человек (75%), научились справляться со стрессом – 5 человек (42%). Также 10 человек (83%) указали на то, что стали лучше осознавать свои цели и теперь точно знают, чего хотят в жизни.

Отвечая на вопрос о полезных упражнениях, которыми они могли бы пользоваться и в обычной жизни, многие ответили, что им полезно было узнать про стресс и способы снятия напряжения – 8 человек (67%). Также они желали бы и дальше учиться мыслить позитивно – 5 человек (42%), кроме того полезным для большинства представляется умение осознавать свои цели и определять на что они тратят свое время – 7 человек (58%). Общие впечатления о тренинге можно описать как позитивные, все участники желают и дальше развивать свои навыки, полученные во время работы. Многие признаются, что открыли для себя новые стороны собственной личности и желают себе продолжать плодотворное знакомство с ними.

Таблица 3.7. Впечатления участников программе развития личностных ресурсов (примеры высказываний)

Вопросы	Высказывания участников
Позитивные стороны тренинга	«Много интересного узнала о себе»; «Очень интересно и полезно»; «Интересные упражнения»; «Веселая атмосфера, хорошие люди»; «С удовольствием шла на каждое занятие, все понравилось»; «Продуктивно, позитивно, полезно!».
Негативные стороны тренинга	«Мало времени на проработку собственных проблем»; «Жаль, придется расстаться»; «Не вижу негативных сторон».
Процент личностных изменений в результате тренинга	«Процентов 50»; «Думаю, на процентов 30 я поменялась»; «Домашние отметили, что я стала спокойней, значит, изменилась»; «Много изменилось, стала уверенней в себе»; «Заметила, что у меня все чаще появляются позитивные мысли, даже когда не

	все хорошо!».
Полезность упражнений для повседневной практики	«Упражнения на релаксацию буду делать сама и научу учеников»; «Очень полезно упражнение на распределение времени. Постараюсь делать его чаще.»; «... поиск позитивных сторон во всем очень помогает».
Пожелания / обратная связь	«Спасибо всем, особенно тренеру»; «Желаю себе и группе не потерять этот запас энергии и позитива, который появился в последние месяцы!»; «Желаю всем достичь своих целей, они у всех достойные»; «Тренеру желаю как можно больше таких же хороших групп!».

Полученная обратная связь позволяет нам сделать вывод о том, что проведенная программа оказала положительный эффект на участников формирующего эксперимента. При этом следует отметить, что данный эффект распространяется на все стороны жизни участников программы, в частности на семейные и межличностные отношения. Такой вывод мы можем сделать исходя из следующих высказываний: «Мне стало проще общаться с собственными детьми», «Я теперь лучше понимаю мужа», «Я меньше обижаюсь на слова окружающих», «Я стала больше понимать других людей и проще относиться к ним» и др. Еще одним эффектом формирующего эксперимента стал толчок к личностному развитию, что выражается в следующих фразах участников экспериментальной группы: «Я хочу и дальше развивать свои таланты», «Мне бы хотелось еще лучше разобраться в себе, понять свои сильные стороны» и др.

Наше исследование показало, что развивая свои личностные ресурсы, педагоги научаются справляться со стрессом, связанным с работой и находят новые цели в своей профессиональной деятельности, что в свою очередь повышает их увлеченность работой.

3.5. Выводы к главе 3

1. Педагоги экспериментальной группы, принявшие участие в программе развития личностных ресурсов, по результатам вторичной диагностики демонстрируют увеличение показателей по всем исследуемым ресурсам, кроме толерантности к неопределенности. Таким образом, они научились осознавать цели своей жизни ($p \leq 0,001$) и мыслить в позитивном русле ($p \leq 0,001$). Кроме того, у них повысилась самооэффективность ($p \leq 0,01$) за

счет повышения самооценки своей деятельности и личности в целом, они стали проявлять больше жизнестойкости ($p \leq 0,01$), вовлекаться в жизнь и в профессию, принимать риски своей жизни, осознавать, что они способны контролировать свою жизнь. Активизация обозначенных ресурсов привела к повышению у педагогов экспериментальной группы жизненной энергии и работоспособности, что формирует ресурс – субъективная витальность ($p \leq 0,01$). Однако уровень толерантности к неопределенности значительно не повысился, хотя наблюдается некоторое снижение интолерантности к неопределенности.

2. Сравнение контрольной и экспериментальной группы показало, что описанных ранее эффектов не наблюдается в группе педагогов, не принимавших участие в программе развития личностных ресурсов. Более того, у них наблюдается небольшое снижение показателей субъективной витальности и самооэффективности, что может быть связано с накопившейся к концу года усталостью.

3. Анализ влияния личностных ресурсов на увлеченность работой проводился по итогам программы в форме сравнения показателей по увлеченности работой в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента. Результаты показали статистически значимые различия по параметру увлеченности работой, который повысился у педагогов, участвовавших в предложенной программе ($p \leq 0,001$). Сравнение с контрольной группой привело к таким же результатам.

5. Анализ результатов повторной диагностики в контрольной группе показал, что не произошло значимых изменений в увлеченности работой педагогов. Более того, было обнаружено снижение увлеченности работой на 16,7%, что может быть обусловлено временными колебаниями состояния увлеченности, под влиянием внешних обстоятельств.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Проведенное исследование было направлено на решение **значимой научной проблемы**, которая состоит в *определении* роли личностных ресурсов в формировании состояния увлеченности работой педагогов, *что послужило возможностью для разработки* программы по развитию личностных ресурсов, *применение* которой способствовало повышению увлеченности работой педагогов и сохранению ее оптимального уровня.

Анализ теоретических и эмпирических результатов позволил нам сделать следующие **общие выводы**:

1. Личностные ресурсы представляют собой системное образование, включающее в себя комплекс когнитивных, эмоциональных и поведенческих конструкторов, детерминирующих адаптационное поведение в стрессогенной ситуации и способствующих сохранению психологического благополучия личности [37; 38; 39; 41; 42]. Их основная роль заключается в формировании психологической устойчивости к стрессогенным ситуациям и актуализации возможностей личности, позволяющих достигать поставленных целей и способствующих ее оптимальному функционированию.
2. Установлено, что личностные ресурсы играют важную роль в сохранении увлеченности работой, которая рассматривается нами как позитивное состояние, связанное с работой, приносящее удовлетворение, характеризующееся энергичностью, преданностью делу, поглощенностью деятельностью [39; 42; 79; 80]. Особенно их роль возрастает в стрессогенных ситуациях, что становится актуальным в контексте профессиональной деятельности специалистов, работа которых связана с непосредственным взаимодействием с людьми, в частности педагогов, так как они в большей степени подвержены стрессам.
3. Результаты нашего исследования указывают на то, что ресурсная сфера современного педагога представлена в большей степени ресурсами устойчивости, которые позволяют педагогам долго не поддаваться влиянию стресса [42]. Однако недостаточная выраженность ресурсов саморегуляции не позволяет педагогам справляться с негативными эмоциональными последствиями возникшего стресса, что снижает их психологическое благополучие и профессиональное здоровье.
4. Выявлено, что увлеченность работой у педагогов варьирует в зависимости от возраста и стажа профессиональной деятельности. Таким образом, высокий уровень увлеченности работой наблюдается у молодых специалистов и педагогов

старшего возраста (от 45 лет), в свою очередь педагоги в возрасте от 35 до 45 лет показывают низкий и средний уровень увлеченности работой [81; 82].

5. Установлено, что увлеченность работой находится в тесной взаимосвязи с такими психологическими феноменами как общая жизнестойкость, вовлеченность в жизнь, субъективная витальность, самоэффективность, оптимизм, нацеленность на результат и процесс жизни, осмысленность жизни. Умеренная положительная связь наблюдается между увлеченностью работой и контролем, толерантностью к неопределенности, нацеленностью на будущее, локусом-контроля Я [39; 42].
6. В результате исследования был разработан ресурсный профиль личности увлеченного работой педагога, а также профиль личности педагога без признаков увлеченности работой. Таким образом, увлеченные педагоги отличаются от не увлеченных работой коллег высоким уровнем осмысленности жизни, наполненностью энергией и жизнью, оптимизмом, самоэффективностью, толерантностью к неопределенности и жизнестойкостью [35; 39; 40; 43].
7. Результаты формирующего эксперимента доказали возможность развития личностных ресурсов педагогов в условиях тренинговой группы. Анализ эффективности программы по развитию личностных ресурсов позволяет сделать вывод о том, что педагоги, прошедшие программу научились осознавать цели своей жизни; мыслить в позитивном русле. У них повысилась самоэффективность и субъективная витальность; они стали проявлять больше жизнестойкости, вовлекаться в жизнь и в профессию, принимать риски своей жизни, осознавать, что они способны контролировать свою жизнь. Развитие исследуемых личностных ресурсов привело к повышению у педагогов экспериментальной группы общего уровня увлеченности работой, что доказывает возможность формирования увлеченности работой путем целенаправленного развития личностных ресурсов.

Результаты нашего исследования подтверждают выдвинутые нами гипотезы, теоретическую и практическую значимость нашей работы. Цель нашей работы достигнута, мы выявили роль личностных ресурсов в формировании увлеченности работой педагогов и предложили пути повышения увлеченности работой, что в свою очередь, способствует сохранению профессионального здоровья педагогов.

Проведенное исследование позволяет нам предложить следующие **рекомендации:**

Педагогам:

- Осознание ценности и важности своей работы для других людей и для себя лично;
- Определение целей профессиональной деятельности и карьерного роста;

- Осознание своих сильных сторон, которые реализуются в работе;
- Поощрение желания обучаться чему-то новому;
- Грамотное распределение рабочего времени с учетом часов работы и часов отдыха;
- Поиск эффективных путей решения трудовых задач, своевременное их разрешение, не откладывая на потом выполнение трудных задач;
- Овладение способами релаксации и снятия стресса;
- Сохранение хороших отношений с коллегами и руководством, поиск позитивной поддержки в своем непосредственном окружении в случае трудностей;
- Развитие способности находить позитивные стороны даже в трудных ситуациях.

Специалистам в области человеческих ресурсов (психологам, менеджерам по персоналу):

- Своевременная диагностика негативных состояний, связанных с работой, а также увлеченности работой и удовлетворенности трудом;
- Использование предложенной программы по развитию личностных ресурсов или отдельных ее блоков, с целью повышения самооэффективности, работоспособности, жизнестойкости, оптимизма и осмысленности деятельности;
- Информирование работников о природе стресса и способов совладания с ним посредством физических упражнений и с помощью когнитивной перестройки отношения к потенциально стрессовым ситуациям.

Руководителям образовательных учреждений:

- Поддержание атмосферы доверия, свободного высказывания опасений и чувств педагогов относительно трудовой ситуации;
- Предоставление искренней, позитивной обратной связи, поощрение инициативы, а также безоценочная, конструктивная обратная связь в отношении существующих проблем;
- Внедрение практики наставничества с целью передачи опыта педагогами с большим стажем работы молодым педагогам, только входящим в профессию;
- Привлечение педагогов к решению значимых для учреждения задач, через демонстрацию важности мнения каждого отдельного сотрудника;
- Предоставление возможности профессионального и личностного развития и повышения своей квалификации;
- Развитие талантов педагогов, поддержание у них ощущения компетентности и автономии.

Проведенное исследование не охватывает все стороны изучаемого феномена. Ограничения нашего исследования позволяют нам определить перспективные области исследований увлеченности работой педагогов и роли личностных ресурсов в формировании данного состояния. В первую очередь следует отметить, что наше исследование является первым в Республике Молдова, поэтому мы видим следующие задачи дальнейших исследований: 1) включение в выборку других представителей профессий «человек-человек» (медицинских работников, психологов, социальных работников и т.п.), что позволит получить более обширные результаты и выводы; 2) лонгитюдное исследование увлеченности работой сотрудников, которое раскроет вопросы, касающиеся изменения состояния увлеченности в течение длительного времени и его динамику; 3) сравнительный анализ состояния увлеченности работой и личностных ресурсов педагогов и профессий не связанных с работой с людьми; 4) исследование увлеченности работой в контексте ресурсов работы, что позволит выявить, как проявляется увлеченность работой в разных трудовых условиях, и какую роль в этом процессе играют личностные ресурсы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Baxan I. Particularități ale afectivității cadrului didactic în perioada restructurării sociale. Teză de doctor. Chișinău, 2001. 129 p.
2. Ciobotă E.R. Relația dintre stresul ocupațional, satisfacția în muncă și implicarea în muncă. În: Revista Psihologia Resurselor Umane, 2013, vol.11, nr. 1, p. 33-50.
3. Gorincioi V. Arderea emoțională la profesorii universitari. În: Studia Universitatis /Seria Științe ale educației, 2009, nr.9(29), p. 225-229.
4. Gorincioi V. Costurile arderii emoționale sau care sunt consecințele epuizării profesionale. În: Studia Universitatis /Seria Științe ale educației, 2012, nr.9(59), p. 229-231.
5. Lekhan V.N., Kryachkova L.V., Volchek V.V., Hordyna A. Determinarea promptitudinii personalului medical în asigurarea capacității de răspuns a sistemului sanitar din Ucraina. În: Management în sănătate, 2014, nr. 4, p. 18-21.
6. Mereuță I., Bucun N., Rotaru G. Aspecte medico-sociale a sănătății judecătorilor în Republica. Chișinău: "Infohandi" SRL, 2010. 120 p.
7. Neculau A., Zaharia D., Curelaru M. Stres ocupațional. Reprezentări sociale ale muncii în mediul universitar. În: Revista de psihologie, 2007, vol. 53, nr.1-2, p.49-68.
8. Paveloni A., Vîrgă D. Impactul cinismului și al intențiilor etice asupra atitudinilor organizaționale: implicarea în muncă, satisfacția în muncă și comportamentele civic-participative. În: Revista Psihologia Resurselor Umane, 2013, vol. 11, nr. 2, p. 28-44.
9. Platon C. Evaluarea cadrului didactic universitar: riscuri și subtilități. În: Interferențe universitare – integrare prin cercetare și inovare. Materialele CȘI. Chișinău: IȘE, 2012, p. 134-137.
10. Platon C., Gorincioi V. Stresul și sindromul arderii emoționale la profesorii universitari. În: Studia Universitatis /Seria Științe ale educației, 2012, nr.9(59), p. 224-228.
11. Pleșca M. Sindromul de epuizare profesională la cadrele didactice. În: Revista de Științe Socio-Umane, 2014, nr. 1(26), p. 31-35.
12. Potâng A., Coșciuc I. Relația dintre arderea profesională și calitatea vieții la luctătorii medicali. În: Revista științifico-practică Psihologia, Centrul Științific, Metodic și Editorial „Univers Pedagogic, 2008, nr 2-4.
13. Potâng A., Sârbu A. Sursele stresului ocupațional și satisfacția profesională la angajați (studiu comparativ). În: Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate. Materialele CȘI, 2013, p 488-493.
14. Prițcan V. Reducerea stresului profesional al asistentului social prin antrenament creativ. În: Stresul ocupațional: perspective teoretico-praxiologice: CȘI. Bălți, 2009, p. 17-21.

15. Robu V., Stoica C. Surse ale stresului percepute în rândul profesorilor: Cazul Republicii Moldova. În: Revistă științifico-practică Psihologie, 2015, n. 3-4, p. 12-26.
16. Șova T. Abordări actuale în paradigma stresului ocupațional al cadrelor didactice. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele CȘI. Chișinău, 2013, p. 177-181.
17. Șova T., Cojocaru-Borozan M. Stresul ocupațional al cadrelor didactice. Note de curs. Chișinău: S.n. (Tipografia din Bălți), 2014. 151 p.
18. Verdeș A. Specificul manifestării sindromului burnout la pedagogi. 2011. <http://www.scribd.com/doc/50930466/BURNOUTconfUPS2011> (data обращения: 13.01.14)
19. Vîrgă D. Psihologia organizațională pozitivă – o speranță pentru organizațiile din România. În: Revista Psihologia Resurselor Umane, 2014, vol. 12, nr. 1, p. 7-10.
20. Vîrgă D., Pascu D. M., Mioc M., Draguț I. E., Țepeș- Onea A., Petrucă E. Rolul resurselor personale în starea de bine a angajaților: implicarea în muncă și epuizarea profesională. În: Revista Psihologia Resurselor Umane, 2013, vol. 11, nr. 1, p. 51-64.
21. Vîrgă D., Zaborilă C., Sulea, C., Maricuțoiu L. Adaptarea în limba română a Scalei Utrecht de măsurare a implicării în muncă: examinarea validității și a fidelității. În: Revista Psihologia Resurselor Umane, 2009, vol. 7, nr. 1, p. 58-74.
22. Александрова Л.А. Личностные ресурсы и потоковые переживания в контексте удовлетворенности жизнью. В: Материалы науч. конф., НИУ-ВШЭ, Москва, 2012, с. 295.
23. Александрова Л.А. Субъективная витальность в структуре саморегуляции профессиональной деятельности. В: Материалы науч. конф. НИУ-ВШЭ, Москва, 2012, с. 231-232.
24. Александрова Л.А. Субъективная витальность и удовлетворенность профессиональной деятельностью сотрудников организации. В: Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы. Томск, 2013, с. 23-25.
25. Александрова Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс. В: Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011, N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.11.2012).
26. Александрова Л.А. Субъективная витальность как предмет исследования. В: Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2014, т. 11, № 1, с 133–163.
27. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм в духовно-нравственном и профессиональном портрете будущего учителя В: Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки . 2012, №14 (273), с.45-48.

28. Андреева Ю.В. Рационально-деятельный оптимизм в педагогической этике. В: Историческая и социально-образовательная мысль, 2012, №3, с.73-75.
29. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита. В: Психологический журнал, 1994, т.15, №1, с. 3-19.
30. Аргайл М. Психология счастья. СПб: Питер, 2003.
31. Березовская Р.А. Мотивационные детерминанты увлеченности работой у врачей. В: Петербургский психологический журнал, 2013, №4, с. 1-14.
32. Бернс Д. Хорошее самочувствие: Новая терапия настроений / Пер. с англ. Л. Славина. М.: Вече, Персей, АСТ, 1995. 400 с
33. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. В: Психологический журнал, 2006, т. 27, № 2, с. 113-122.
34. Буенок А.Г. Юмор как фактор профессионального здоровья менеджеров: Дис. ...канд. псих. наук. СПбГУ: Санкт-Петербург, 2014. 215 с.
35. Бурага Н. Смыслжизненные ориентации увлеченных работой педагогов. În: Revistă științifico-practică Psihologie, 2016, nr. 1-2, p. 35-42.
36. Бурага Н. Личностные ресурсы представителей социномических профессий. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2016, nr. 2 (43), p. 29-35.
37. Бурага Н. Особенности личностных ресурсов увлеченных работой педагогов. În: Studia Universitatis Moldavaie/Seria Științe ale educației, 2015, nr.9(89), p. 209-215.
38. Бурага Н. Роль личностных ресурсов в поддержании увлеченности работой педагогов. În: Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației. Materialele CȘI. Cahul, 2015, vol. 2, p. 77-84.
39. Бурага Н. Увлеченность работой и поддерживающие ее ресурсы личности. Lap Lambert Academic Publishing, 2016. 140 с.
40. Бурага Н., Платон К. Жизнестойкость как личностный ресурс увлеченных работой педагогов. În: Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Materialele CȘI. Cahul, 2016, vol. 2, p. 45-49.
41. Бурага Н., Платон К. Концептуальные подходы к проблеме личностных ресурсов. În: Studia Universitatis Moldavaie /Seria Științe ale educației, 2016, nr. 5 (95), p. 211-214.
42. Бурага Н.А. Личностные ресурсы и увлеченность работой педагогов. In: Inter. conf. on development of education and psychological science in Eurasia. Vienna, 2015, p. 41-46.
43. Бурага Н.А. Субъективная витальность и оптимизм увлеченных работой педагогов. In: European Journal of Education and Applied Psychology. Vienna, 2016, n. 2, p. 70-72.

44. Васильева Т.В. Взаимосвязь удовлетворенности трудом с общностью ценностно-смысловой сферы руководителя и сотрудников организации. В: Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология, 2013, №1, с. 3-16.
45. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие. М: Ось-89, 1999. 176 с.
46. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
47. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005.
48. Водопьянова Н.Е., Шестакова К.Н. Позитивный подход к противодействию профессиональному выгоранию. В: Современные исследования социальных проблем: электрон. науч. журн., 2014, №3(35). <http://sisp.nkras.ru> (дата обращения: 28.12.2014).
49. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие. М.: Смысл: Академия, 2006, с. 201–245.
50. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории. В: Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2010. №5(13). <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.03.2012).
51. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории. В: Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2010, № 4(12). <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.03.2012).
52. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT). В: Психологическая диагностика, 2010, № 2, с. 36–64.
53. Григорьева М.В. Психология труда: конспект лекций. М.: Высшее образование, 2006. 192 с.
54. Густелева А.Н. Смыслжизненные ориентации учителей с разным уровнем профессионального выгорания. В: Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008, №61, с.385-389.
55. Дикая Л.Г. Личностный потенциал и эмоциональное выгорание педагога. В: Человек, сообщество, управление. Научно-информ. журн., 2012, № 3, с. 71-81.
56. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. Технология создания команды. СПб.: Речь, 2002.
57. Зотова Е.Ю. Современные исследования толерантности к неопределенности в зарубежной психологии. В: Вестник НГУ, Серия: Психология, 2009, т. 3, № 1, с. 147-155.
58. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса. В: Журнал Высшей школы экономики. Серия: Психология, 2013, т. 10, № 3, с. 119–135

59. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб: Питер, 2011. 224 с.
60. Калашникова С.А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий. В: Гуманитарный вектор, Серия: Педагогика, психология, 2011, т. 26, № 2, с. 185-189.
61. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. В: Молодой ученый, 2011, №8, т.2, с. 84-87.
62. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. Антистресс-тренинг. СПб.: Питер, 2008. 224 с.
63. Климов А.А. Поток и жизнестойкость в организации. В: Организационная психология, 2012, т. 2, № 2, с. 71–78. <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 12.09.2013).
64. Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера. В: Экспериментальная психология, 2014, №1, с. 92-110.
65. Кутузова Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дис. канд. психол. наук. М., 2006.
66. Леонтьев Д., Рассказова Е. Новое в диагностике личностного потенциала. В: Психологическая диагностика, 2010, № 2, с. 3–5.
67. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. В: Психологический журнал. 2000, т. 21, №1, с. 15–25.
68. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 2000. 18 с.
69. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
70. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 679 с.
71. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. В: Психологический журнал, 2001, т. 22, №1.
72. Малярчук Н.Н. Ценности и смысложизненные ориентации педагогов, имеющих психосоматические расстройства. В: Вестник практической психологии образования, 2010, №3(24), с. 36-41.
73. Мандрикова Е.Ю. Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований. В: Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2010, т. 7, № 4, с. 126–140.

74. Мандрикова Е.Ю., Горбунова А.А. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. В: Организационная психология, 2012, т. 2, №4, с. 2–22.
75. Мартынова М.А., Богомаз С.А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи. В: Вестник Томского государственного университета, 2012, № 357, с. 164-168.
76. Мескон М.Х., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: И. Д. Вильямс, 2007.
77. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. В: Журнал социологии и социальной антропологии, 1998, т.1, № 2, с. 37-47.
78. Напрягло М.А. Что такое самоэффективность? В: Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия. Материалы III международной научно-практической конференции. Пенза – Шадринск – Ереван, 2012. 300 с.
79. Настаушева Н. Личностные ресурсы увлеченности работой. В: Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare. Materialele conf. științifice cu participare internațională. Chișinău: USM, 2011, vol. II, p. 154-157.
80. Настаушева Н. Проблема увлеченности работой в современной психологии труда. В: Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective. Materialele CȘI. Chișinău: USM, 2015, p. 521-526.
81. Настаушева Н. Увлеченность работой, удовлетворенность трудом и эмоциональное выгорание педагогов. В: Integrarea prin cercetarea și inovare. Materialele conf. științifice cu participare internațională. Chișinău: USM, 2014, vol. I, p. 146-149.
82. Настаушева Н., Платон К.. Взаимосвязь увлеченности работой, эмоционального выгорания и удовлетворенности трудом у педагогов. В: Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective. Materialele CȘI. Chișinău: USM, 2015, p. 514-520.
83. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр.. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
84. Осин Е.Н. Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости. В: Организационная психология, 2013, т. 3, №3, с. 42–60.
85. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. В: Вестник Московского университета, Серия №14, Психология, 2013, № 2, с. 147-165.
86. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 224 с.

87. Полунина О.В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей. В: Психологический журнал, 2009, №30(1), с. 73–85.
88. Практикум по психологии здоровья/Под ред. Никифорова Г.С. СПб.: Питер, 2005. 351 с.
89. Профилактика и преодоление профессиональной деформации специалистов социальной работы. Учебно-методическое пособие/Под ред. Воронцовой М.В. Таганрог, 2013. 272 с.
90. Рассказова Е.И. Жизнестойкость: неявный навык для преодоления трудностей. <http://www.elitarium.ru/> (дата обращения: 28.07.2015).
91. Ромек В., Ромек Е. Тренинг наслаждения. СПб.: Речь, 2003.
92. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях. В: Психологический журнал, 2002, т. 23, №3. с. 85-96.
93. Сандомирский М.Е. Защита от стресса. Телесные технологии. – СПб.: Питер, 2008.
94. Селигман М.П. Новая позитивная психология. М.: София, 2006. 368 с.
95. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. Лукьянова В.В., Водопьяновой Н.Е., Орла В.Е. и др. Курск, 2008. 336 с.
96. Соловьева С.Л. Ресурсы личности. В: Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2010, № 2. [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 30.06.2015).
97. Стишенок И.В. Из гусеницы в бабочку: Психологические сказки, притчи, метафоры в индивидуальной и групповой работе. М.: Генезис, 2012.
98. Сычёв О.А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу. Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. 69 с.
99. Толстая С. Психологические особенности самоактуализации женщин среднего возраста: Монография. К.: СЕР USM, 2012. 295 с.
100. Трошихина Е.Г. Тренинг развития жизненных целей. СПб.: Речь, 2006. 215 с.
101. Туровцев Н.В. Психологический ресурс человека. В: Психология Индивидуальности. Материалы науч. конф. Москва: НИУ-ВШЭ, 2012, с.199-200.
102. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002, с. 470-473.
103. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. М.: МПГУ, 2012. 152 с.
104. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. М.: Генезис, 2004. 256 с.

- 105.Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис. др. психол. наук. Кострома, 2014.
- 106.Хачатурова М. Р. Личностные ресурсы совладания с организационным конфликтом. В: Организационная психология, 2012, т. 2, № 3, с. 16–31.
- 107.Чайка Е.Ю., Мандрикова Е.Ю. Психологический капитал сотрудников организаций: взаимосвязь с удовлетворенностью трудом и увлеченностью работой. В: Психология Индивидуальности. Материалы науч. конф. М.: НИУ-ВШЭ, 2012, с. 228-229.
- 108.Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология увлеченности повседневной жизнью. М., 1998.
- 109.Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М.: 2011.
- 110.Шауфели В., Дийкстра П., Иванова Т. Увлеченность работой: Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие. М: Когито-Центр, 2014, 137 с.
- 111.Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Шварцера Р. и Ерусалема М. В: Иностранная психология, 1996, №7, с. 71–76.
- 112.Шкуратова И.П., Анненкова Е.А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями. В: Психология кризиса и кризисных состояний. Междисциплинарный ежегодник, 2007, п. 4, с. 17-23.
- 113.Airila A. et al. Do job and personal resources predict work ability 10 years later? The role of work engagement. In: Work & Stress, 2014, n. 28, p. 87-105.
- 114.Aldwin C.M. Stress, coping, and development: an integrative perspective. N.Y.: Guilford Press, 1994.
- 115.Antonovsky A. Health, stress, and coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- 116.Bakker A.B, Schaufeli W.B., Leiter M.P. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. In: Work & Stress, 2008, n. 22, p. 187-200.
- 117.Bakker A.B. et al. Work engagement versus workaholism: A test of the spillover-crossover model. In: Journal of Managerial Psychology, 2014, n. 29, p. 63-80.
- 118.Bakker A.B., Albrecht S., Leiter M.P. Work engagement: Further reflections on the state of play. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 2011, n. 20, p. 74–88.
- 119.Bakker A.B., Albrecht S.L., Leiter M.P. Key questions regarding work engagement. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 2011, n. 20, p. 4-28.
- 120.Bakker A.B., Bal P.M. Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. In: Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2010, n. 83, p. 189-206.

121. Bakker A.B., Demerouti E. The job demands-resources model: state of the art. In: *Journal of Managerial Psychology*, 2007, vol. 22, p. 309-328.
122. Bakker A.B., Demerouti E. Towards a model of work engagement. In: *Career Development International*, 2008, n. 13, p. 209-223.
123. Bakker A.B., Demerouti E., Sanz-Vergel A.I. Burnout and work engagement: The JD-R approach. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2014, n. 1, p. 389-411.
124. Bakker A.B., Demerouti E., Ten Brummelhuis L.L. Work engagement, performance, and active learning: The role of conscientiousness. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2012, n. 80, p. 555-564.
125. Bakker A.B., Demerouti E., Xanthopoulou D. How do Engaged Employees Stay Engaged? In: *Ciencia & Trabajo*, 2012, n. 14, p. 15-21.
126. Bakker A.B., Derks D. *Positive Occupational Health Psychology. Occupational health psychology: A key text*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
127. Bakker A.B., Xanthopoulou D. Creativity and charisma among female leaders: The role of resources and work engagement. In: *The International Journal of Human Resource Management*, 2013, n. 24, p. 2760-2779.
128. Bakker, A. B., Demerouti, E. Job demands-resources theory. In: *Work and Wellbeing: A complete reference guide*, 2014, vol. III; p. 37-64.
129. Bakker, A.B. An evidence-based model of work engagement. In: *Current Directions in Psychological Science*, 2011, n. 20, p. 265-269.
130. Bakker, A.B. Daily fluctuations in work engagement: An overview and current directions. In: *European Psychologist*, 2014, n. 19, p. 227-236.
131. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman, 1997.
132. Bickerton G. R. et al. Spiritual resources and work engagement among religious workers: A three-wave longitudinal study. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2014, n. 87, p. 370-391.
133. Breevaart K. et al. The measurement of state work engagement: A multilevel factor analytic study. In: *European Journal of Psychological Assessment*, 2012, n. 28, p. 305-312.
134. Breevaart K., Bakker A.B. How leaders influence their followers' work engagement. In: *European Work and Organizational Psychology in Practice*, 2013, n. 5, p. 31-35.
135. Breevaart K., Bakker A.B., Demerouti E. Daily self-management and employee work engagement. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2014, n. 84, p. 31-38.

- 136.Christian MS, Garza AS, Slaughter JE. Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. In: *Personnel Psychology*, 2011, n. 64(1), p. 89-136.
- 137.Deci E.L. et al. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2001, vol. 27, p. 930–942.
- 138.Deci E.L., Ryan R.M. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- 139.Del Libano et al. About the bright and dark sides of self-efficacy: Work engagement and workaholism. In: *Spanish Journal of Psychology*, 2012, n. 15, p. 688-701.
- 140.Fredrickson B. L. The broaden-and-build theory of positive emotions. In: *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci.*, 2004, n. 29, p. 1367–1378.
- 141.González-Romá V. et al. Burnout and engagement: Independent factors or opposite poles? In: *Journal of Vocational Behavior*, 2006, n. 68, p. 165-174.
- 142.Gorgievski M.J., Bakker A.B. Passion for work: Work engagement versus workaholism. In: *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice*. UK: Edward Elgar, 2010, p. 264-271.
- 143.Gorgievski M.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. Work engagement and workaholism: comparing the self-employed and salaried employees. In: *The Journal of Positive Psychology*, 2009, n. 5, p. 83-96.
- 144.Gorgievski M.J., Moriano J.A., Bakker A.B. Relating work engagement and workaholism to entrepreneurial performance. In: *Journal of Managerial Psychology*, 2014, n. 29, p. 106-121.
- 145.Hakanen J., Schaufeli W.B., Ahola K. The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. In: *Work & Stress*, 2008, n. 22, p. 224-241.
- 146.Hakanen J.J., Bakker A.B., Demerouti E. How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources. In: *European Journal of Oral Sciences*, 2005, n. 113, p. 479–487.
- 147.Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.B. Burnout and work engagement among teachers. In: *Journal of School Psychology*, 2006, n. 43, p. 495–513.
- 148.Hakanen J.J., Schaufeli W.B. Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. In: *Journal of Affective Disorders*, 2012, n. 141, p. 415-424.

- 149.Hallberg U., Schaufeli W.B. “Same same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? In: *European Psychologist*, 2006, n. 11, p. 119-127.
- 150.Heuven E. et al. The role of self-efficacy in performing emotion work. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2006, n. 69, p. 222-235.
- 151.Hewstone H. et al. *The scope of social psychology: Theory and applications*. Andover, UK: Psychology Press, 2006, p. 227-250.
- 152.Hobfoll S. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. In: *American Psychologist*, 1989, vol 44(3), Mar, p. 513-524.
- 153.Hobfoll S.E. *Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of Stress*. N.Y. and London, 1998.
- 154.Hull J.G., van Treuren R.R., Virnelli S. Hardiness and health: A critique and alternative approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, n. 53, p. 518-530.
- 155.Kahn WA. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. In: *Academy of Management Journal*, 1990, n. 33, p. 692–724.
- 156.Kasser T., Ryan R.M. A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, vol. 65, p. 410–422.
- 157.Kobasa S.C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, n. 37, p. 1-11.
- 158.Kobasa S.C., Maddi S.R., Kahn S. Hardiness and health: A prospective study. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, n. 42, p. 168-177.
- 159.Konermann J. *Teachers’ work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. University of Twente, 2011. 180 p.
- 160.Korunka C., Kubicek B., Schaufeli W.B. Work engagement and burnout: Testing the robustness of the Job Demands-Resources model. In: *The Journal of Positive Psychology*, 2009, n. 4, p. 243-255.
- 161.Kuhnel J., Sonnentag S., Bledow R. Resources and time pressure as day-level antecedents of work engagement. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2012, n. 85, p. 181–198.
- 162.Langelaan S. et al. Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? In: *Personality and Individual Differences*, 2006, n. 40, p. 521-532.

- 163.Lo Bue S. et al. Hardiness promotes work engagement, prevents burnout, and moderates their relationship. In: *Military Psychology*, 2013, vol. 25, p. 105-115.
- 164.Lorente L. et al. Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. In: *Psicothema*, 2008, n. 20, p. 354-360.
- 165.Luthans F., Youssef C., Avolio B. *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press, 2007.
- 166.Macey, W.H. et al. *Employee Engagement: Tools for Analysis, Practice, and Competitive Advantage*. Wiley-Blackwell, Malden, WA, 2009.
- 167.Maddi S.R. Dispositional hardiness in health and effectiveness. In: H.S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego, CA: Academic Press, 1998, p. 323–335.
- 168.Maslach C., Leiter M.P. Early predictors of job burnout and engagement. In: *Journal of Applied Psychology*, 2008, n. 93, p. 498–512.
- 169.Myers D.G. *The Pursuit of Happiness: Who is Happy, and Why?* Harper Paperbacks, 1993.
- 170.Ouweneel E. et al. Good morning, good day: A diary study on positive emotions, hope, and work engagement. In: *Human Relations*, 2012, n. 65, p. 1129-1154.
- 171.Ouweneel E., Le Blanc P. Schaufeli W.B. Don't leave your heart at home: Positive emotions, resources, and engagement at work. In: *Career Development International*, 2012, n. 16, p. 537-556.
- 172.Pertou P. et al. Crafting a job on a daily basis: Contextual antecedents and the effect on work engagement. In: *Journal of Organizational Behavior*, 2012, n. 33, p. 1120-1141.
- 173.*Positive organizational scholarship*. / Edited by Kim S. Cameron, Jane E. Dutton, Robert E. Quinn. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2003.
- 174.*Positive psychology: An introduction*. Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. In: *American Psychologist*, 2000, vol. 55(1), Jan, p. 5-14.
- 175.Rodríguez-Muñoz A. et al. Engaged at work and happy at home: A spillover-crossover model. In: *Journal of Happiness Studies*, 2014, n. 15, p. 271–283.
- 176.Rodríguez-Sánchez A. et al. When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work. In: *Revista de Psicología Social*, 2011, n. 26, p. 427-441.
- 177.Rongen A. et al. The contribution of work engagement to perceived health, work ability, and sickness absence beyond health behaviors and work-related factors. In: *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 2014, n. 46, p. 892-897.

178. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 2000, vol. 55, p. 68–78.
179. Salanova M. et al. Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. In: *Stress & Health*, 2014, n. 30, p. 71-81.
180. Salanova M., Llorens S., Schaufeli W. B. “Yes, I can, I feel good, and I just do it!” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. In: *Applied Psychology: An International Review*, 2011, n. 60, p. 255-285.
181. Salanova M., Schaufeli W.B. A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior. In: *The International Journal of Human Resource Management*, 2008, n. 19, p. 116-131.
182. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. In: *Journ. of Organizational Behavior*, 2004, vol. 25(3), p. 293 -315.
183. Schaufeli W. B., Salanova M. Work engagement: On how to better catch a slippery concept. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2011, n. 20, p. 39-46.
184. Schaufeli W. Bakker A. UWES Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual, 2004, p. 1-60.
185. Schaufeli W.B. et al. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. In: *Journal of Happiness Studies*, 2002, n. 3, p. 71-92.
186. Schaufeli W.B. What is engagement?. In: *Employee engagement in theory and practice*. London: Routledge, 2014, p. 15-35.
187. Schaufeli W.B., Bakker A.B., Van Rhenen W. How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. In: *Journal of Organizational Behavior*, 2009, n. 30, p. 893-917
188. Schaufeli W.B., Salanova M. (2008). *Enhancing work engagement through the management of human resources*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 380-404.
189. Schaufeli W.B., Salanova M. *Burnout, boredom and engagement at the workplace*. Chichester Wiley-Blackwell, 2014, p. 293-320.
190. Schaufeli W.B., Salanova M. Efficacy or inefficacy, that’s the question: Burnout and work engagement, and their relationship with efficacy beliefs. In: *Anxiety, Stress & Coping*, 2007, n. 20, p. 177-196.

- 191.Schaufeli W.B., Taris T.W., Van Rhenen W. Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being. In: *Applied Psychology: An International Review*, 2008, n. 57, p. 173-203.
- 192.Scheier M.F., Carver C.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 1992, n. 16(2), p. 201–228.
- 193.Scheier M.F., Carver C.S. Optimism. In: Lopez S.J. (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 656–663.
- 194.Schulman P. Applying learned optimism to increase sales productivity. In: *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 1999, n. 19, p. 32.
- 195.Seligman M.E.P. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life* (2nd Ed.). New York: Pocket Books, 1998.
- 196.Sheldon K.M., Kasser T. Psychological threat and extrinsic goal striving. In: *Motivation and Emotion*, 2008, vol. 32, p. 37–45.
- 197.Shimazu A. et al. Do workaholism and work engagement predict employee well-being and performance in opposite directions? In: *Industrial Health*, 2012, n. 50, p. 316-321.
- 198.Simbula S., Guglielmi D., Schaufeli W.B. A three wave study on job resources, self-efficacy and work engagement among Italian school teachers. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2011, n. 20, p. 285-305.
- 199.Sonnentag S. et al. Reciprocal relations between recovery and work engagement: The moderating role of job stressors. In: *Journal of Applied Psychology*, 2012, n. 97, p. 842–853.
- 200.Sulea C. et al. Work engagement as mediator between job characteristics and positive and negative extra-role behaviors. In: *Career Development International*, 2012, n. 17, p. 188-207.
- 201.Sulea C., Fischmann G., Filipescu R. Conscientious, therefore engaged in work? Don't take it for granted: the moderating role of workplace mistreatment. In: *Human Resources Psychology*, 2012, n. 10 (2), p. 23-32
- 202.Taris T.W., Van Beek I., Schaufeli W.B. *The beauty versus the beast: On the motives of engaged and workaholic employees*. New York: Taylor & Francis/Routledge, 2014, p. 121-138.
- 203.Taylor S.E. et al. Psychological resources, positive illusions, and health. In: *American Psychologist*, 2000, n. 55(1), p. 99-109.
- 204.*Teacher Motivation: Theory and Practice* / edited by Paul W. Richardson, Stuart A. Karabenick, Helen M.G. Watt. New York, 2014.

205. Ten Brummelhuis L.L., Bakker A.B. Staying engaged during the week: The effect of off-job activities on next day work engagement. In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 2012, n. 17, p. 445–455.
206. Tims M., Bakker A.B., Derks D. Daily job crafting and the self-efficacy - performance relationship. In: *Journal of Managerial Psychology*, 2014, n. 29, p. 490-507.
207. Tsutsumi A., Kawakami N. A review of empirical studies on the model of effort-reward imbalance at work: reducing occupational stress by implementing a new theory. In: *Social Science and Medicine*, 2014, vol. 59, p. 2325-2359.
208. Vallerand R.J. On the psychology of passion: in search of what makes people's lives most worth living. In: *Canadian Psychology*, 2008, n. 49, p. 1–13.
209. van Beek I. et al. For Fun, Love, or Money: What Drives Workaholic, Engaged, and Burned-Out Employees at Work? In: *Applied Psychology: An International Review*, 2012, n. 61(1), p. 30–55.
210. van Beek I., Taris T., Schaufeli W.B. Workaholic and work engaged employees: Dead ringers or worlds apart? In: *Journal of Occupational Health Psychology*, 2011, n. 16, p. 468-482.
211. van den Berg B.A.M. et al. Key factors in work engagement and job motivation of teaching faculty at a university medical center. In: *Perspectives on Medical Education* 2013, n. 2, p. 264-275.
212. van den Heuvel M., Demerouti E., Bakker A.B. How psychological resources facilitate adaptation to organizational change. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2014, n. 23, p. 847-858.
213. van Wijhe C. et al. Rise and shine: Recovery experiences of workaholic and non-workaholic employees. In: *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 2013, n. 22, p. 476-489.
214. van Wijhe C. et al. Understanding workaholism and work engagement . The role of mood and stop rules. In: *Career Development International*, 2011, n.16, p. 254-270.
215. Vandenberghe R.A., Huberman A.Ml. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. New York, Cambridge University Press, 1999.
216. *Work engagement: a handbook of essential theory and research* / edited by Bakker, Leiter. Psychology Press, 2010.
217. Xanthopoulou D. et al. Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2009, n. 74, p. 235-244.
218. Xanthopoulou D. et al. The role of personal resources in the Job Demands-Resources Model. In: *International Journal of Stress Management*, 2007, n. 14, p. 121-141.

219.Xanthopoulou D. et al. Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. In: Journal of Organizational and Occupational Psychology, 2009, n. 82, p. 183-200.

220.Xanthopoulou D., BakkerA.B., Fischbach A. Work engagement among employees facing emotional demands: The role of personal resources. In: Journal of Personnel Psychology, 2013, n. 12, p. 74-84.

221.Xanthopoulou, D. et al. A diary study on the happy worker: How job resources generate positive emotions and personal resources. In: European Journal of Work & Organizational Psychology, 2012, n. 21, p. 489-517.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES)

Инструкция:

Вопросы, приведенные ниже, относятся к переживаниям, которые человек испытывает в связи со своей работой. Пожалуйста, прочтите внимательно каждое из утверждений и определите, чувствовали ли Вы когда-либо нечто подобное по отношению к основной работе. Если у Вас никогда не было такого переживания, напишите 0 на бланке перед вопросом, если то или иное переживание у Вас было, отметьте на бланке, как часто оно возникает, в соответствии со шкалой, приведенной ниже (баллы от 1 до 6).

Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто	Всегда
0	1	2	3	4	5	6
Ни разу	Несколько раз в год или меньше	Раз в месяц и реже	Несколько раз в месяц	Раз в неделю	Несколько раз в неделю	Каждый день

1. _____ Во время работы меня переполняет энергия.
2. _____ Моя работа целенаправленна и осмысленна.
3. _____ Когда я работаю, время пролетает незаметно.
4. _____ Во время работы я испытываю прилив сил и энергии.
5. _____ Я полон энтузиазма в отношении своей работы.
6. _____ Во время работы я забываю обо всем окружающем.
7. _____ Моя работа вдохновляет меня.
8. _____ Проснувшись утром, я радуюсь тому, что пойду на работу.
9. _____ Я счастлив, когда интенсивно работаю.
10. _____ Я горжусь своей работой.
11. _____ Я ухожу в работу с головой.
12. _____ Могу работать в течение длительного времени без перерывов.
13. _____ Работа ставит передо мной сложные и интересные задачи.
14. _____ Я позволяю работе «уносить» меня.
15. _____ В работе я очень настойчив и не отвлекаюсь на постороннее.
16. _____ Мне трудно отложить работу в сторону.
17. _____ Я продолжаю работать даже тогда, когда дела идут плохо.

Приложение 2. Опросник профессионального выгорания (МВІ)

Инструкция:

Вопросы, приведенные ниже, относятся к переживаниям, которые человек испытывает в связи со своей работой. Пожалуйста, прочтите внимательно каждое из утверждений и определите, чувствовали ли Вы когда-либо нечто подобное по отношению к основной работе. Если у Вас никогда не было такого переживания, напишите 0 на бланке перед вопросом, если то или иное переживание у Вас было, отметьте на бланке, как часто оно возникает, в соответствии со шкалой, приведенной ниже (баллы от 1 до 6).

Никогда	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто	Всегда
0	1	2	3	4	5	6
Ни разу	Несколько раз в год или меньше	Раз в месяц и реже	Несколько раз в месяц	Раз в неделю	Несколько раз в неделю	Каждый день

1. _____ Я чувствую себя эмоционально опустошенным.
2. _____ После работы я чувствую себя, как «выжатый лимон».
3. _____ Утром я чувствую усталость и нежелание идти на работу.
4. _____ Я хорошо понимаю, что чувствуют мои подчиненные и коллеги, и стараюсь учитывать это в интересах дела.
5. _____ Я чувствую, что общаюсь с некоторыми подчиненными и коллегами как с предметами (без теплоты и расположения к ним).
6. _____ После работы на некоторое время хочется уединиться от всех и всего.
7. _____ Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях, возникающих при общении с коллегами.
8. _____ Я чувствую угнетенность и апатию.
9. _____ Я уверен, что моя работа нужна людям.
10. _____ В последнее время я стал более «черствым» по отношению к тем, с кем работаю.
11. _____ Я замечаю, что моя работа ожесточает меня.
12. _____ У меня много планов на будущее, и я верю в их осуществление.
13. _____ Моя работа все больше меня разочаровывает.
14. _____ Мне кажется, что я слишком много работаю.
15. _____ Бывает, что мне действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими подчиненными и коллегами.
16. _____ Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.
17. _____ Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе.
18. _____ Во время работы я чувствую приятное оживление.
19. _____ Благодаря своей работе я уже сделал в жизни много действительно ценного.
20. _____ Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня в моей работе.
21. _____ На работе я спокойно справляюсь с эмоциональными проблемами.
22. _____ В последнее время мне кажется, что коллеги и подчиненные все чаще перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

Приложение 3. Опросник «Интегральная удовлетворенность трудом»

Инструкция:

Отметьте на бланке тот вариант ответа, который является более верным для Вас:

1. То, чем я занимаюсь на работе, меня интересует:
а) да; б) отчасти; в) нет.
2. За последние годы я добился успехов в своей профессии:
а) да; б) отчасти; в) нет.
3. У меня сложились хорошие отношения с членами нашего коллектива:
а) да; б) не со всеми; в) нет.
4. Удовлетворение, получаемое от работы, важнее, чем высокий заработок:
а) да; б) не всегда; в) нет.
5. Занимаемое мной служебное положение не соответствует моим способностям:
а) да; б) отчасти; в) нет.
6. В работе меня прежде всего привлекает возможность узнавать что-то новое:
а) да; б) время от времени; в) нет.
7. С каждым годом я ощущаю, как растут мои профессиональные знания:
а) да; б) не уверен; в) нет.
8. Люди, с которыми я работаю, уважают меня:
а) да; б) что-то среднее; в) нет.
9. В жизни часто бывают ситуации, когда не удается выполнить всю возложенную на вас работу:
а) да; б) среднее; в) нет.
10. В последнее время руководство не раз выражало удовлетворение по поводу моей работы:
а) да; б) редко; в) нет.
11. Работу, которую я выполняю, не может выполнить человек с более низкой квалификацией:
а) да; б) среднее; в) нет.
12. Процесс работы доставляет мне удовольствие:
а) да; б) время от времени; в) нет.
13. Меня не устраивает организация труда в нашем коллективе:
а) да; б) не совсем; в) нет.
14. У меня часто бывают разногласия с товарищами по работе:
а) да; б) иногда; в) нет.
15. Меня редко поощряют за работу:
а) да; б) иногда; в) нет.
16. Даже если бы мне предложили более высокий заработок, я бы не сменил место работы:
а) да; б) может быть; в) нет.
17. Мой непосредственный руководитель часто не понимает или не хочет понять меня:
а) да; б) иногда; в) нет.
18. В нашем коллективе созданы благоприятные условия для труда:
а) да; б) не совсем; в) нет.

Приложение 4. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)

Инструкция:

Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача - выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).

1. Обычно мне очень скучно.	3	2	1	0	1	2	3	Обычно я полон энергии.
2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3	2	1	0	1	2	3	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3. В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.	3	2	1	0	1	2	3	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.
6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3	2	1	0	1	2	3	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3	2	1	0	1	2	3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.
9. Моя жизнь пуста и неинтересна.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь наполнена интересными делами
10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.

11. Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3	2	1	0	1	2	3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3	2	1	0	1	2	3	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13. Я человек очень обязательный.	3	2	1	0	1	2	3	Я человек совсем не обязательный.
14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3	2	1	0	1	2	3	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3	2	1	0	1	2	3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3	2	1	0	1	2	3	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17. Мои жизненные взгляды еще не определились.	3	2	1	0	1	2	3	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3	2	1	0	1	2	3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3	2	1	0	1	2	3	Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями.
20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3	2	1	0	1	2	3	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Приложение 5. Шкала субъективной витальности

Инструкция:

Пожалуйста, ответьте на каждое из следующих утверждений, отметив цифру, показывающую, насколько это утверждение верно для Вашей жизни в целом. Используйте следующую систему оценок:

Абсолютно неверно	Не верно	Скорее не верно	Затрудняюсь ответить	Скорее верно	Верно	Абсолютно верно					
1	2	3	4	5	6	7					
1	Я чувствую себя живым и полным сил.				1	2	3	4	5	6	7
2	Я недостаточно энергичен.				1	2	3	4	5	6	7
3	Временами я настолько полон энергии, что она просто разрывает меня.				1	2	3	4	5	6	7
4	Я полон энергии и решимости.				1	2	3	4	5	6	7
5	Я с нетерпением жду наступления каждого нового дня.				1	2	3	4	5	6	7
6	Я почти всегда бодр и готов действовать.				1	2	3	4	5	6	7
7	Я чувствую, что заряжен энергией.				1	2	3	4	5	6	7

Приложение 6. Тест диспозиционного оптимизма

Инструкция:

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

№	Утверждения	Да	Скор ее да	Ни да, ни нет	Скор ее нет	Нет
1	В неопределенных ситуациях я обычно верю, что все будет хорошо.					
2	Меня не очень легко вывести из себя.					
3	От будущего я не жду ничего особенно хорошего.					
4	Я всегда во всем ищу позитив.					
5	Я всегда с оптимизмом смотрю в будущее.					
6	Общение с друзьями доставляет мне удовольствие.					
7	Для меня важно всегда быть занятым.					
8	Я мало верю в то, что будущее будет хорошим.					
9	Я не строю особо оптимистичных планов на будущее.					
10	Меня нелегко расстроить.					
11	Я верю в то, что все, что происходит - к лучшему.					
12	Я редко надеюсь, что со мной произойдет что-то хорошее.					

Приложение 7. Тест жизнестойкости (ТЖС)

Инструкция:

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

№	Утверждения	нет	скорее нет, чем да	скорее да, чем нет	да
1	Я часто не уверен в собственных решениях.				
2	Иногда мне кажется, что никому нет до меня дела.				
3	Я постоянно занят, и мне это нравится.				
4	Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным.				
5	Вечером я часто чувствую себя совершенно разбитым.				
6	Иногда меня пугают мысли о будущем.				
7	Я всегда уверен, что смогу воплотить в жизнь то, что задумал.				
8	Мне кажется, я не живу полной жизнью, а только играю роль.				
9	Мне кажется, если бы в прошлом у меня было меньше разочарований и невзгод, мне было бы сейчас легче жить на свете.				
10	Возникающие проблемы часто кажутся мне неразрешимыми.				
11	Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, это значит, что он просто не умеет видеть интересное.				
12	Мне всегда есть чем заняться.				
13	Я часто сожалею о том, что уже сделано.				
14	Я довольно часто откладываю на завтра то, что трудноосуществимо, или то, в чем я не уверен.				
15	Мне кажется, жизнь проходит мимо меня.				
16	Мои мечты редко сбываются.				
17	Порой мне кажется, что все мои усилия тщетны.				
18	Мне не хватает упорства закончить начатое.				
19	Бывает, жизнь кажется мне скучной и бесцветной.				
20	Как правило, я работаю с удовольствием.				
21	Иногда я чувствую себя лишним даже в кругу друзей.				
22	Бывает, на меня наваливается столько проблем, что просто руки опускаются.				
23	Друзья уважают меня за упорство и непреклонность.				
24	Я охотно берусь воплощать новые идеи.				

Приложение 8. Шкала толерантности к неопределенности С. Баднера

Инструкция:

Пожалуйста, ответьте на каждое из следующих утверждений, отметив цифру, показывающую, насколько это утверждение верно для Вашей жизни в целом. Используйте следующую систему оценок:

Абсолютно неверно	Не верно	Скорее не верно	Затрудняюсь ответить	Скорее верно	Верно	Абсолютно верно
1	2	3	4	5	6	7

1	Специалист, который не может дать четкий ответ, возможно, не слишком много знает.	1	2	3	4	5	6	7
2	Хорошая работа – это та, на которой всегда ясно, что и как это нужно делать.	1	2	3	4	5	6	7
3	В долговременной перспективе добиться большего возможно, решая маленькие и простые проблемы, чем большие и сложные.	1	2	3	4	5	6	7
4	Привычное всегда предпочтительнее незнакомого.	1	2	3	4	5	6	7
5	Человек, который ведет ровную, размеренную жизнь (без особых сюрпризов и неожиданностей), на самом деле должен быть благодарен судьбе.	1	2	3	4	5	6	7
6	Я больше люблю вечеринки со знакомыми людьми, чем те, где большинство людей мне совершенно незнакомы.	1	2	3	4	5	6	7
7	Чем скорее мы придем к единым ценностям и идеалам, тем лучше.	1	2	3	4	5	6	7
8	Люди, которые подчинили свою жизнь расписанию, наверное, лишают себя большинства радостей жизни.	1	2	3	4	5	6	7
9	Интереснее заниматься сложной проблемой, чем решать простую.	1	2	3	4	5	6	7
10	Часто наиболее интересные и заводящие других люди – это те, кто не боится быть оригинальным и непохожим на других.	1	2	3	4	5	6	7
11	Люди, которые настаивают на ответе либо «да», либо «нет», просто не знают, насколько все на самом деле сложно.	1	2	3	4	5	6	7
12	Многие из наиболее важных решений основаны на неполной информации.	1	2	3	4	5	6	7
13	Хороший учитель – это тот, кто заставляет тебя размышлять о твоём взгляде на жизнь.	1	2	3	4	5	6	7

Приложение 9. Шкала общей самооффективности (ШОС)

Инструкция:

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

№	Утверждения	нет	скорее нет, чем да	скорее да, чем нет	да
1	Если я как следует постараюсь, то я всегда найду решение даже сложным проблемам.				
2	Если мне что-либо мешает, то я все же нахожу пути достижения своей цели.				
3	Мне довольно просто удается достичь своих целей.				
4	В неожиданных ситуациях я всегда знаю, как я должен себя вести.				
5	При непредвиденно возникающих трудностях я верю, что смогу с ними справиться.				
6	Если я приложу достаточно усилий, то смогу справиться с большинством проблем.				
7	Я готов к любым трудностям, поскольку полагаюсь на собственные способности.				
8	Если передо мной встает какая-либо проблема, то я обычно нахожу несколько вариантов ее решения.				
9	Я могу что-либо придумать даже в безвыходных на первый взгляд ситуациях.				
10	Я обычно способен держать ситуацию под контролем.				

Приложение 10. Нормативные показатели по методикам исследования

Таблица П10.1. Нормативные показатели методики Утрехтская шкала увлеченности работой (N=2313)

	Энергичность	Энтузиазм	Поглощенность	Общий показатель
Очень низкий	≤ 2.17	≤ 1.60	≤ 1.60	≤ 1.93
Низкий	2.18 – 3.20	1.61 – 3.00	1.61 – 2.75	1.94 – 3.06
Средний	3.21 – 4.80	3.01 – 4.90	2.76 – 4.40	3.07 – 4.66
Высокий	4.81 – 5.60	4.91 – 5.79	4.41 – 5.35	4.67 – 5.53
Очень высокий	≥ 5.61	≥ 5.80	≥ 5.36	≥ 5.54

Таблица П10.2. Уровни показателей выгорания (перевод в баллы)

Субшкала	Пол	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
Шкальные оценки		1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Эмоциональное истощение	Мужчины	5-15	16-24	25-34	Больше 34
	Женщины	6-16	17-25	26-34	Больше 34
Цинизм / Деперсонализация	Мужчины	2-4	5-12	13-20	Больше 20
	Женщины	1-4	5-10	11-19	Больше 20
Редукция личных достижений	Мужчины	37-48	34-28	27-23	22 и меньше
	Женщины	37-48	35-28	27-22	21 и меньше

Тестовые нормы для интегрального показателя выгорания

Низкая степень	Средняя степень	Высокая степень	Крайне высокая степень
3–4 балла	5–6 баллов	7–9 баллов	10 баллов и больше

Таблица П10.3. Средние и стандартные отклонения субшкал и общего показателя СЖО (по данным Е.А. Петровой, А.А. Шестакова, 2002, n=75)

Субшкала	Среднее знач. \pm Станд. откл.
Цели в жизни	38,91 \pm 3,20
Процесс жизни	35,95 \pm 4,06
Результативность жизни	29,83 \pm 3,00
Локус контроля – Я	24,65 \pm 2,39
Локус контроля – жизнь	34,59 \pm 4,44
Общий показатель ОЖ	120,36 \pm 10,21

Таблица П10.4. Нормативные показатели применения шкалы Vt-d, N=700 (Александрова Л.А.)

Субъективная витальность	Среднее значение	Стандартное отклонение
	32,82	8,81

Таблица П10.5. Нормативные показатели по шкалам ТДО (N=581)

Шкалы опросника	Мужчины		Женщины		Общая выборка	
	Среднее	Стандартн . откл.	Среднее	Стандартн . откл.	Среднее	Стандартн . откл.
ТДОп	11,46	3,26	11,98	3,13	11,79	3,18
ТДОн	11,45	3,45	12,48	3,25	12,11	3,36
ТДО	22,92	5,97	24,46	5,61	23,91	5,79

Таблица П10.6. Нормативные показатели применения шкалы ШОС, N=495

Общая самооэффективность	Среднее значение	Стандартное отклонение
	31,93	4,74

Таблица П10.7. Средние и стандартные отклонения общего показателя и шкал теста жизнестойкости (краткая версия)

Шкалы	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Среднее	50,79	22,3	16,7	11,8
Стандартное отклонение	11,32	4,95	4,06	3,36
Низкие значения	39 и ниже	17 и ниже	12 и ниже	8 и ниже
Высокие значения	62 и выше	27 и выше	21 и выше	15 и выше

Приложение 11. Результаты констатирующего эксперимента

Таблица П11.1. Коэффициенты корреляции Пирсона между увлеченностью работой и эмоциональным выгоранием (N=214)

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция_личных_достижений	Энергичность	Энтузиазм	Поглощенность	Увлеченность
Эмоциональное истощение	1	,460**	-,514**	-,539**	-,171*	-,353**	-,343**
Деперсонализация		1	-,463*	-,168*	-,297**	-,116	-,433
Редукция_личных_достижений			1	,121	,245**	,354**	,489**
Энергичность				1	,555**	,680**	,843**
Энтузиазм					1	,557**	,803**
Поглощенность						1	,902**
Увлеченность							1
*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).							
**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).							

Таблица П11.2. Коэффициенты корреляции Пирсона между увлеченностью работой, эмоциональным выгоранием и удовлетворенностью трудом (N=214)

		Эмоциональное выгорание	Увлеченность	Общая удовлетворенность трудом
Эмоциональное выгорание	Корреляция Пирсона	1	-,406**	-,238**
	Знч.(2-сторон)		,004	,013
	N	214	214	214
Увлеченность	Корреляция Пирсона		1	,321**
	Знч.(2-сторон)			,008
	N		214	214
Общая удовлетворенность трудом	Корреляция Пирсона			1
	Знч.(2-сторон)			
	N			214
*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).				
**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).				

Таблица П11.3. Коэффициенты корреляции Пирсона между увлеченностью работой и личностными ресурсами (N=214)

		Увлеченность	Самозффективность	Оптимизм	Жизнестойкость	Толерантность_к_неопределенности	СЖО	Витальность
Увлеченность	Корреляция Пирсона	1	,449**	,219**	,386**	,143*	,385**	,289**
	Знч.(2-сторон)		,010	,011	,006	,028	,006	,009
	N	214	214	214	214	214	214	214
Самозффективность	Корреляция Пирсона		1	,198*	,372**	,156*	,185*	,371*
	Знч.(2-сторон)			,032	,007	,047	,052	,007
	N		214	214	214	214	214	214
Оптимизм	Корреляция Пирсона			1	,484**	,141*	,535**	,094
	Знч.(2-сторон)				,002	,048	,001	,984
	N			214	214	214	214	214
Жизнестойкость	Корреляция Пирсона				1	,084	,573**	,110
	Знч.(2-сторон)					,685	,000	,203
	N				214	214	214	214
Толерантность_к_неопределенности	Корреляция Пирсона					1	,157*	,056
	Знч.(2-сторон)						,043	,784
	N					214	214	214
СЖО	Корреляция Пирсона						1	,192*
	Знч.(2-сторон)							,048
	N						214	214
Витальность	Корреляция Пирсона							1
	Знч.(2-сторон)							
	N							214

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

**.. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Таблица П11.4. Различия в проявлении личностных ресурсов у педагогов с разным уровнем увлеченности работой (по Т-критерию Стьюдента)

Шкалы		Группа А	Группа В	t-критерий	Значимость, р
1. Смысложизненные ориентации		120,21	109,57	4,235	$p \leq 0,001$
	Цели	36,72	34,12	2,789	$p \leq 0,05$
	Процесс	38,34	31,23	3,056	$p \leq 0,001$
	Результат	33,12	27,19	2,009	$p \leq 0,01$
	Контроль - Я	22,24	19,25	2,702	$p \leq 0,05$
	Контроль - Жизнь	34,78	29,96	2,809	$p \leq 0,001$
2. Диспозиционный оптимизм		26,1	22,4	3,005	$p \leq 0,01$
	Позитивные ожидания	14,04	10,01	2,890	$p \leq 0,01$
	Негативные ожидания	12,50	11,97	0,567	Не значим
3. Субъективная витальность		40,2	27,6	2,789	$p \leq 0,01$
4. Жизнестойкость		48,78	41,3	2,03	$p \leq 0,01$
	Вовлеченность	26,12	17,1	4,53	$p \leq 0,001$
	Контроль	18,72	14,09	1,99	$p \leq 0,05$
	Принятие риска	10,18	13,9	-2,07	$p \leq 0,05$
5. Самоэффективность		38,01	22,2	4,789	$p \leq 0,001$
6.	ТН	32,02	30,52	1,987	$p \leq 0,05$
	ИТН	28,17	29,69	0,563	Не значим

Приложение 12. Программа развития личностных ресурсов педагогов

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ БЛОК

ЗАНЯТИЕ 1

1. Приветствие.

2. Упражнение «Тайна имени» [56]

Цель: знакомство участников, развитие навыков рефлексии.

Материалы: бумага, ручки.

Ход упражнения: Ведущий предлагает участникам познакомиться друг с другом поближе и рассказать о своем имени. «Известно, что имя для человека значит очень много. На протяжении всей жизни человека ведут некие силы, которые заложены в первом звуке его имени. Эти силы помогают преодолевать трудности, распознавать источники радости, вдохновения и мудрости. Эти силы – двигатель человеческого роста.

Но в то же время имя может быть и источником опасности, ибо в первом звуке имени сокрыты также и те силы, которые при неумелом обращении с ними, а порой и невнимании к ним, могут разрушить созидательное начало. Однако принятие этих сил, пристальное внимание к ним позволяют обрести особенную силу.

Первый этап: Давайте поразмышляем над скрытым смыслом ваших имен. Для начала откроем тайну первого звука вашего имени. Что вас ведет по жизни? И что требует вашего особенного внимания?

Например: «Я – Наталья, и мне приходят на помощь Наблюдательность и Нежность. А помнить я должна о том, что частенько бываю Наивной и Нетерпеливой». Пожалуйста, у вас есть время, чтобы понять смысл, скрытый в первой букве вашего имени.»

Второй этап: «Спасибо вам за искренность. А сейчас я предлагаю вам назвать качества, присущие каждой букве вашего имени. Например: «Мое имя – Наталья. И, как мне кажется, я надежная и нежная; аккуратная и амбициозная; терпеливая и трудолюбивая; азартная и артистичная; ласковая и любящая; яркая. А мягкий знак в моем имени указывает на мою мягкость!»

Обсуждение: Тяжело ли было давать характеристики своему имени? Что нового вы узнали о себе через свое имя? Насколько отличаются характеристики людей с одинаковыми именами?

3. Упражнение «Имя твое»

Цель: позволяет сплотить группу, сформировать у участников сильное чувство безопасности, принадлежности к группе.

Материалы: не требуются.

Ход упражнения: Участники сидят в кругу. Они по очереди рассказывают о своем имени. Обычно люди легко включаются в рассказывание о своем имени, но для облегчения первого шага можно выдать им примерный перечень вопросов, на которые они могут, если захотят, опираться по ходу рассказа:

- Как меня обычно называют разные люди?
- Как я предпочитаю, чтобы меня называли?
- Кто выбрал мне имя?
- Носит ли это имя кто-то еще из моих родственников?
- Кого из именитых тезок я бы вспомнил?
- Что означает мое имя?
- Хотел бы я, чтобы меня звали иначе?
- Были ли какие-то смешные случаи, связанные с вашим именем?

Упражнение не требует какого-либо подведения итогов; оно заряжает участников энергией и настраивает на лирический лад.

4. Упражнение «Заключение контракта» [89]

Цель: выработка правил групповой работы.

Материалы: листы ватмана, информационные листы

Ход упражнения: Выработка правил группы производится с помощью активного обсуждения принципов тренинговой работы, предлагаемых на информационных листах.

1. Конфиденциальность: то, что происходит на занятии, остается между участниками.
2. Я - высказывание: говорим только о собственных чувствах.
3. Без оценок: принимаются различные точки зрения, никто не имеет право оценивать личность другого, обсуждаем только действия, критика должна быть конструктивной.
4. Право на ошибку: в тренинге нет «правильных» и «неправильных» действий и суждений.
5. Уважение другого: если один говорит, остальные молчат, не перебивая друг друга.
6. Правило «Стоп»: если обсуждение какого-то личного опыта участников становится неприятным, тот, чей опыт обсуждается, может закрыть тему, сказав «Стоп».
7. Добровольность: можно не участвовать в отдельных упражнениях.
8. Активность: чаще всего те, кто проявляют активность на занятиях, приобретают по окончании курса больше, чем те, кто был пассивен на занятиях.

Следует записать все принятые правила на доске или листе ватмана. Могут быть предложены другие правила.

5. Упражнение «Я тебе желаю» [104]

Цель: сориентировать участников тренинга на получение в процессе совместной работы не только индивидуальной пользы, но и позитивного результата для всех членов коллектива.

Материалы: листы бумаги и ручки.

Ход упражнения: Участникам предлагается записать свои приветствия и пожелания друг другу на листах бумаги и положить их в «ларец».

Правила таковы: во-первых, письмо не должно быть адресовано конкретному человеку, во-вторых, пожелания должны касаться содержания тренинга.

Затем ведущий перемешивает листочки, и каждый участник получает чье-то письмо, которое зачитывает в группе и оставляет себе на память.

Обсуждение: Подводя итог, ведущий предлагает участникам ответить на вопросы: «Трудно ли было написать письмо с пожеланием? Как вы себя чувствовали, когда зачитывали ваше письмо?»

6. Рефлексия занятия

7. Ритуал прощания

ЗАНЯТИЕ 2

1. Приветствие

2. Рефлексия прошлого занятия

3. Упражнение «Приветствие без слов»

Цель: формирование положительной атмосферы в группе.

Материалы: не требуются

Ход упражнения: Участникам тренинга предлагается поприветствовать друг друга, используя только средства мимики и пантомимики (улыбку, рукопожатие, поглаживание, кивок головой). Каждый следующий участник предлагает свой способ приветствия.

4. Упражнение-разминка «Те, кто» [89]

Цель: формирование дружеской атмосферы в группе, настрой на работу.

Материалы: не требуются

Ход упражнения: Ведущий предлагает встать и взяться за руки тем, кто:
- любит сладкое,

- находится на диете,
- любит смотреть сериалы,
- грустит в дождливую погоду,
- предпочитает спортивный стиль в одежде и т.п.

5. Упражнение «Бумажный человечек»

Цель: самораскрытие участников тренинга

Материалы: листы бумаги

Ход упражнения: Участникам раздаются листы бумаги А4. С помощью осторожных надрывов нужно «вырезать» из имеющегося листа фигурку человечка. Предложите участникам дать своему человечку своё имя. Поясните, что это их образ самих себя, беззащитных и уязвимых, переживающих подлинные чувства и знающих все секреты про их жизнь.

Первый участник берет в руки своего бумажного человечка. Участник отвечает на вопросы, рассказывая про бумажного человечка, называя его своим именем. Проекция позволяет взглянуть на обстоятельства со стороны, снизить барьеры, а в связи с этим увидеть и рассказать больше.

Примерные вопросы:

1. Нуждается ли ваш человечек в других человечках?
2. Что человечек ждёт от окружающих?
3. Чего не хватает в жизни вашему человечку?
4. Кого ваш человечек больше всего ценит в своей жизни?
5. От чего вашему человечку бывает больно?
6. Что помогает ему справляться с самыми трудными периодами в жизни?

Обсуждение: Что вы узнали в ходе выполнения упражнения? Какие чувства у вас возникли?

6. Упражнение «Наши ожидания»

Цель: выявить и сопоставить индивидуальные и групповые ожидания участников тренинга.

Материалы: ватман и маркер.

Ход упражнения: Участникам предлагается озвучить свои ожидания от занятий и те усилия, которые они готовы приложить в процессе работы. Ведущий задает вопросы:

-Каждый из нас чего-то ждет от нового дела. Чего вы ждете от этого тренинга? (записывает ожидания в левой части доски, ватмана).

-Что вы готовы вложить в тренинг? (записывает в правой части доски).

Обсуждение: То, что записано, может меняться на протяжении тренинга. Возможно, будет получено то, чего вы не ожидали, а оправданы ли будут высказанные вами ожидания, зависит от вашей активности.

7. Рефлексия занятия

8. Ритуал прощания

ОСНОВНОЙ БЛОК

ЗАНЯТИЕ 3

1. Приветствие

2. Рефлексия прошлого занятия

3. Упражнение. «Говорю за другого»

Цель: активизация самоанализа и получение «обратной связи».

Материалы: не требуются.

Ход упражнения: Один из участников садится на стул в центре круга. Другой участник встает у него за спиной и кладет ему на плечи свои руки. Участники по кругу задают сидящему вопросы. Он молчит. За него отвечает стоящий за его спиной исходя из

представления, как бы на этот вопрос ответил сидящий. По окончании упражнения сидящий оценивает правильность ответов стоящего. Возможные вопросы (можно придумать и другие, подобные):

1. Ваш любимый цвет?
2. Ваше любимое мужское имя?
3. Ваше любимое женское имя?
4. С симпатией ли вы относитесь к домашней живности? Если да, то кого предпочитаете: собак, кошек, птиц, аквариумных рыбок или кого-то другого?
5. Смотрите ли телевизионные сериалы? (Да, нет, иногда).
6. Самая неприятная для вас человеческая черта?
7. Самое ценное для вас человеческое качество?
8. Ваше любимое времяпрепровождение?
9. Книги какого жанра вы предпочитаете?
10. Минимальный размер зарплаты, соответствующий вашему труду и устраивающий вас?

Обсуждение. Вопрос сидящему: «Что Вы чувствовали, слушая вопросы и ответы?». Вопрос стоящему: «Что помогало почувствовать ответ?». Впечатления участников занятия.

4. Упражнение «Месяц года»

Цель: Разминочная техника, которая позволит высказаться каждому участнику, а так же каждому участнику получить обратную связь.

Материалы: не требуются.

Ход упражнения: Группа сидит в кругу. Задача участника, с которого начинается упражнение, ассоциировать сидящего слева соседа с каким-либо месяцем года - какая погода, местность, температура, атмосфера могут символизировать этого человека?

Когда задание по очереди выполнили все участники, предложите сесть в такой последовательности, в какой месяцы и представлены в традиционном календаре.

5. Рефлексия занятия

6. Ритуал прощания

ЗАНЯТИЕ 4

1. Приветствие.

2. Рефлексия прошлого занятия.

3. Информационный блок:

Что же такое стресс на самом деле и как можно предотвратить его негативные последствия? Начнем с ответа на первый вопрос. В первых работах основоположника учения о стрессе Ганса Селье стресс определяется как синдром, вызываемый различными повреждающими агентами. А дословно «стресс» переводится как «напряжение».

Селье пришел к выводу, что «люди не в состоянии избежать стресса, а полная свобода от стресса означает смерть!». Начиная с Селье, под стрессом стала пониматься неспецифическая реакция организма на любое предъявленное к нему требование. То есть стресс – это ответ организма на любое воздействие. Селье писал: «Стресса может избежать лишь тот, кто ничего не делает». Стресс биологически необходим нам, как воздух, он – неотъемлемый компонент нашей жизни. В действительности стресс не всегда плох. Так сложилось, что слово «стресс» стало восприниматься как носящее негативное значение, хотя стресс в принципе необходим для поддержания нашей жизнедеятельности. В более поздних работах Ганс Селье вводит более узкие понятия «дистресс» и «эустресс» («эвстресс»). Дистрессом он обозначил все эмоционально стрессовые состояния, характеризующиеся неприятными, отрицательными переживаниями и приводящие к патологическим нарушениям, а эустрессом – положительные эмоциональные реакции. Если человек испытывает воздействие оптимального стресса, т. е. находится в адекватных

жизненных условиях, то его работоспособность повышается, он позитивно настроен и эффективен в целом. Если возникает недостаток или избыток стресса, то субъективное качество жизни, равно как самочувствие и здоровье, ухудшается. В качестве примера недостатка стресса можно привести депривацию (искусственное ограничение воздействий на органы чувств).

Достаточно условно стрессоры можно подразделить на две группы в зависимости от того, что является первичным, запускающим стресс фактором. Вот эти группы:

1. **Физические стрессоры** (болезнь, травма, избыточные нагрузки). Это факторы, непосредственно влияющие на организм. Чрезмерные умственные нагрузки тоже относятся к физическим стрессорам, так как вызывают развитие состояния утомления, снижение активности психомоторных процессов, в основе которых лежат биологические изменения, а именно истощение нервной системы.

2. **Психологические, или информационные, стрессоры** (конфликты, неприятная информация, переживания в связи с чем либо). Информационные стрессоры – это определенная информация, при восприятии которой начинается развитие стресса. Информация сама по себе не может вызвать стресс: здесь играет роль тот смысл, который она несет в себе для конкретного человека, то, как она трактуется.

Физиологические проявления стресса

Процесс формирования информационного стресса проходит в несколько этапов:

1. Воздействие фактора.
2. Поступление информации о факторе в центральную нервную систему, в кору головного мозга.
3. Оценка фактора. Если расценивается как угрожающий, то:
4. Активируется симпатический отдел вегетативной нервной системы.
5. Нервные импульсы из мозга по активированному симпатическому отделу вегетативной нервной системы направляются:

♦ в мышечные структуры, которые оперативно приводятся в напряженное состояние. Эта мобилизация мышечной активности есть проявление древнейшего механизма выживания: все живые организмы при встрече со стрессором либо вступают в схватку с ним, либо убегают от него, что в любом случае требует активной работы мышц. И человек – не исключение, только эта программа не реализуется у представителей рода человеческого в полном объеме: большинство современных людей не использует для защиты от стресс факторов приемы, которые находились в репертуаре предков. Но тем не менее мышцы приводятся в состояние готовности к активной деятельности, чтобы обеспечить совершение необходимых для защиты от стрессора действий (так как все внимание обращено на стресс фактор, то мышечное напряжение не всегда осознается и может субъективно восприниматься как дрожь);

♦ в мозговое вещество надпочечников, которые выделяют определенные гормоны: адреналин и норадреналин. Появление в крови этих гормонов влияет на различные органы и системы организма, определяет картину стресса.

4. Беседа-дискуссия «Способы борьбы со стрессом»

Цель: обмен личным опытом в рамках микро-проблемы «Способы борьбы со стрессом».

Ход задания: Участникам в течение 5 минут предлагается собрать «копилку» способов борьбы со стрессом, которые они привыкли использовать в ситуациях вне работы и в профессиональной деятельности. Затем предложения участников озвучиваются по цепочке, каждый следующий повторяет то, что было сказано до него, и добавляет новый способ.

Обсуждение:

- Позволяют ли названные способы предотвратить развитие стресса, «захватить» его в момент возникновения тревоги и нервного напряжения?
- Какие способы быстрого снятия стресса на начальной стадии вы знаете?

Вывод: необходимо владеть экспресс-приемами преодоления стресса.

5. Практический блок.

Обучение экспресс-приемам снятия психофизического напряжения [88]. Участникам предлагается перечень способов саморегуляции в ситуации стресса, которые будут разобраны и продемонстрированы на занятии:

1. Сосредоточение на внутренних действиях (дыхание, счет);
2. Использование приемов физического расслабления для снятия напряженных психических состояний;
3. Самоубеждение, вызывающее спокойное состояние;
4. Активизация чувства юмора (попытаться увидеть комическое в самой сложной ситуации: например, мысленно комментировать происходящее бодрым голосом спортивного комментатора);
5. Концентрация внимания на чем-либо;
6. Использование образов концентрации и визуализации (сосредоточение внимания на воображаемом объекте);
7. Смена обстановки, выход из ситуации.

Способы управляемой психической саморегуляции

Управление дыханием – это эффективное средство влияния на тонус мышц и эмоциональные центры мозга. Медленное и глубокое дыхание (с участием мышц живота) понижает возбудимость нервных центров, способствует мышечному расслаблению, то есть релаксации. Частое (грудное) дыхание, наоборот, обеспечивает высокий уровень активности организма, поддерживает нервно-психическую напряженность.

Способ 1. Сидя или стоя постарайтесь, по возможности, расслабить мышцы тела и сосредоточить внимание на дыхании. На счет 1–2–3–4 сделайте медленный глубокий вдох (при этом живот выпячивается вперед, а грудная клетка неподвижна). Затем на следующие четыре счета проводится задержка дыхания и плавный выдох на счет. Снова задержка перед следующим вдохом на счет. Уже через 3–5 минут такого дыхания вы заметите, что ваше состояние стало заметно спокойней и уравновешенней.

Способ 2. Представьте, что перед вашим носом на расстоянии 10–15 см висит пушинка. Дышите только носом и так плавно, что пушинка не должна колыхаться.

Способ 3. Поскольку в ситуации раздражения, гнева мы забываем делать нормальный выдох, глубоко выдохните, задержите дыхание так долго, как сможете. Сделайте несколько глубоких вдохов и снова задержите дыхание.

Способ 4. Успокаивающее дыхание. В исходном положении, стоя или сидя, сделайте полный вдох. Затем, задержав дыхание, вообразите круг и медленно выдохните в него. Этот прием повторить четыре раза. Затем подобным же образом дважды выдохните в воображаемый квадрат. После выполнения этих процедур обязательно наступает успокоение.

Способ 5. Выдыхание усталости. Дома лягте на спину, расслабьтесь, установите медленное и ритмичное дыхание. Как можно ярче представьте, что с каждым вдохом легкие наполняет жизненная сила, а с каждым выдохом она распространяется по всему телу.

6. Рефлексия занятия
7. Ритуал прощания

ЗАНЯТИЕ 5

1. Приветствие.
2. Рефлексия прошлого занятия.

3. Упражнение «Вверх по радуге»

Цель: релаксация, получение положительных эмоций.

Материалы: не требуются.

Ход упражнения: Участники тренинга садятся как можно более удобно, закрывают глаза, пытаются в цвете представить себе, что прямо перед ними – радуга. Делают глубокий вдох и представляют, что вместе с этим вдохом они поднимаются вверх по радуге, а на выдохе съезжают с нее, как с горки. Упражнение повторяется трижды.

Обсуждение: Все желающие могут поделиться впечатлениями.

4. Упражнение «Зажимы»

Цель: участники тренинга знакомятся с понятием «мышечный зажим», научаются осознанно почувствовать его, совершить попытки воздействия на участок повышенного мышечного напряжения. Помимо поиска способов снятия психофизиологических «зажимов», в ходе упражнения так же может быть осуществлено и обучение приемам релаксации.

Материалы: не требуются.

Ход упражнения:

1. Участники садятся в заведомо неудобную позу.
2. При этом в определенных мышцах или суставах возникает локальное напряжение, «зажим».
3. Необходимо в течение нескольких минут точно выделить область зажима, исследовать его и совершить попытку снять «зажим», расслабиться.

Обсуждение: Участники делятся своими впечатлениями и ощущениями.

- В каких точка тела вы чувствуете напряжения в момент сильных переживаний?
- С какой точкой тела связано чувство страха/любви/волнения/гнева?
- В какой точке тела именно сейчас собралось наибольшее напряжение?

5. Техника: «Прогрессирующая релаксация»

Чем сильнее эмоциональное напряжение, тем более выражено напряжение скелетной мускулатуры.

Перед выполнением упражнения необходимо несколько секунд потратить на растяжки мышц и сухожилий, а также разминку суставов. Теперь перейдем к самому упражнению.

Начнем с **мышц рук и плечевого пояса**. Крепко сожмите руки в кулак. Мысленно отсчитайте десять секунд – спокойно и не торопясь. При этом удерживайте максимальное напряжение мышц на протяжении всех десяти секунд. Смысл этой тактики состоит в удержании мышечного напряжения на постоянно высоком уровне. Дело в том, что пока вы напрягаетесь, мышцы начинают постепенно уставать и «растрачивать» тот заряд энергии, который был в них выброшен эмоциональным «взрывом».

Теперь задействуем **мышцы предплечья**. Предплечьем называется часть руки, расположенная между лучезапястным и локтевым суставами. Чтобы качественно напрячь мышцы предплечий, согните руки в лучезапястном суставе, максимально приближая кулаки к внутренним частям предплечий.

Следующий этап: **напряжение мышц плеч**. Делайте то же, что на предыдущих этапах, и плюс к этому разведите руки в стороны, согните их в области локтя и напрягите соответствующие мышцы как только можете. Внешне вы должны напоминать сейчас атлета, демонстрирующего свои бицепсы. Прочувствуйте напряжение ваших плеч. Не забываем считать до десяти.

Двигаемся дальше: **напряжение мышц спины**. Чтобы достичь напряжения в указанной области и в тоже время сделать это безопасно для вашей спины и позвоночника, необходимо, во-первых, максимально свести лопатки вместе, а во-вторых, из этого положения опустить их вниз. И тогда вы сможете ощутить, как ваш позвоночник

принял положение так называемого позвоночного столба. Именно в положении «столба» позвонки расположены друг над другом и вы не рискуете «защемить корешки» или «выбить» диски неловким движением или при поднятии тяжелого веса. Нам такое положение позвоночника необходимо для безопасного и в то же время сильного напряжения мышц спины. Итак, напрягаем спину вместе с напряжением мышц кисти, предплечья, плеча, т. е. со всем тем, что делали ранее. Мысленно считаем от одного до десяти.

Переходим к самому сложному этапу работы: **к лицевой мускулатуре**. Лицо – это главный выразитель всех наших эмоций: от радости до агрессии. Схематично лицо можно разделить на три части. Верхняя часть включает в себя **лоб и брови**. Средняя – **глаза и нос**. А нижняя часть состоит из **челюстей, губ и скул**. Попробуем напрячь все три группы мышц по очереди. Для того чтобы напрячь лоб, можно либо поднять брови как можно выше либо с усилием свести их вместе. Лучше использовать поднятие и сведение бровей поочередно. Сосредоточьтесь на ощущении напряженных мышц лба и попытайтесь запомнить это ощущение. Теперь переходим к напряжению средней зоны, а именно мышц, окружающих глаза и нос. Во-первых, сильно зажмурьтесь, как будто вам в глаза попало мыло. Для того чтобы полноценно напрячь мышцы носа, нос должен наморщиться как будто от отвращения, как от самого неприятного запаха. Одновременно постарайтесь сознательно напрячь крылья носа.

Нижняя треть будет эффективно вовлечена в напряжение, если вы сожмете челюсти и в максимально возможной улыбке растяните углы рта «от уха до уха». Теперь, надо соединить все эти три части воедино. Это непросто. Более того, есть некоторые нюансы, так, например, невозможно одновременно поднимать брови и жмуриться. Поэтому просто вспомните напряжение, которое возникает в области лба, когда вы поднимаете брови, и мысленно помогайте себе, когда вы будете жмуриться. Либо используйте в комплексе только сведенные вместе брови.

В итоге вы должны выглядеть следующим образом: нахмуренные брови, зажмуренные глаза, разведенные в стороны ноздри наморщенного носа, сжатые челюсти, желваки вместо щек и, конечно, улыбка «до ушей».

Переходим к следующей анатомической области – **к шее**. Сложность заключается в том, что это просто непривычно напрягать одновременно и переднюю, и заднюю группы мышц шеи. Поэтому сначала опустите подбородок к груди, а затем откиньте голову назад и запомните возникающее ощущение напряжения и в том и в другом положении. Теперь попробуйте удерживать навесу кисть и надавить на нее подбородком. Тогда вы сможете почувствовать напряжение передних мышц шеи. Затем удерживайте ладонью затылок (ближе к темени), а головой постарайтесь продавить сопротивление руки. Тогда вы сможете почувствовать напряжение задних мышц шеи. Запомните работу обеих групп мышц, вам предстоит их напрячь волевым усилием.

Идем дальше. Следующая группа мышц, напряжение которой нам предстоит освоить, – это **мышцы брюшного пресса**. Для того чтобы напрячь мышцы пресса, представьте себе, будто бы вас хотят ударить в живот. Одновременно создайте напряжение и в зоне промежности. Сведите ягодичы и втяните промежность в себя. Прodelайте все это упражнение 2–3 раза, считая про себя до десяти. Теперь выполните это упражнение, сочетая его со всем тем, что вы делали прежде.

Теперь займемся ногами. Начнем со **стоп**. Для того чтобы напрячь мышцы стоп, нужно с усилием согнуть пальцы ног. Примерно таким же образом вы сжимали руки кулаки. Почувствуйте напряжение свода стопы. Для того чтобы напрячь мышцы **голени**, нужно потянуть стопы на себя (но не разгибая пальцев ног!). Сделайте это с усилием. А после этого, вторым этапом, сведите носки и разведите пятки. Далее напрягаем **бедра и ягодичы**. Для этого сядьте ровно на ягодичах. Почувствуйте себя «куклой-неваляшкой»:

напрягите их и чуть-чуть покачайтесь из стороны в сторону. Теперь из этого положения вытяните ноги вперед под прямым углом и почувствуйте, как при этом напрягутся мышцы бедра. Соедините напряжение мышц бедер и ягодиц с напряжением стоп и голеней, как мы делали это только что. Почувствуйте единое напряжение всех мышц нижних конечностей, от пальцев ног до ягодиц.

Теперь сведем все отдельные прежде изученные напряжения вместе. Соберите пальцы в кулак, согните кисть к внутренней части предплечья, а предплечья в локтях. Разведите руки в стороны и напрягите мышцы обоих плеч. Теперь сведите лопатки и, почувствовав между ними кожную складку, опустите их вниз. Зафиксируйте голову в процессе наклона вперед, создав при этом противодействие. А теперь добавьте к этому соответствующую мимику.

Считайте про себя до десяти и делайте это упражнение с полной самоотдачей. Помните, вам необходимо добиться максимального напряжения для того, чтобы затем суметь полноценно расслабиться. Приложите максимум усилий, только так можно исчерпать всю энергию, находящуюся в мышцах. Теперь вы готовы к тому, чтобы напрячься целиком. Вспомните то ощущение напряжения, которое вы вызывали прежде в верхней части вашего тела. Повторите все от начала до конца быстро, но не торопясь, стараясь ничего не упустить.

А теперь напрягите все тело целиком и с максимальным усилием. Сосчитайте до десяти и откиньтесь на спинку стула, внимательно исследуя свои ощущения. Значительная часть вашего тела расслабится, однако скорее всего вы сможете найти и участки, где напряжение, хотя бы в минимальной степени, сохранилось. Если этих участков больше чем три зоны, необходимо повторить весь комплекс заново, в той же последовательности. Затем вновь прочувствуйте текущее состояние своих мышц, плавно и не торопясь, вдаваясь во все, даже минимальные ощущения по пути от стоп до затылка. Если зон напряжения, пусть и минимального, осталось три или менее, цикл можно уже не повторять, а давать нагрузку только непосредственно на те мышцы, которые еще сохраняют напряжение. Причем для создания этой нагрузки вы можете использовать не только статическое напряжение мышц из изученного нами комплекса, но и динамическую нагрузку из любых известных вам упражнений (банальной зарядки, гимнастики, аэробики, шейпинга и т. п.). Определяем, какая мышца находится в состоянии напряжения, а затем подбираем действие или движение, которое вовлечет мышцу в работу (например, при напряжении мышц спины – отжимание от пола, ног – приседание и т. п.).

Главный принцип – это не столько правильное выполнение всех элементов комплекса (хотя это и немаловажно) в нужной последовательности, сколько полноценность проделанной мышцами работы и следующего за напряжением расслабления. Поскольку именно этого мы хотим добиться, а напряжение для нас – лишь средство достигнуть желаемого результата.

6. Рефлексия занятия.

7. Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ 6

1. Приветствие.

2. Рефлексия прошлого занятия.

3. Информационный блок:

Система образования и воспитания часто ориентируется на приемы «негативного подкрепления». Родители и учителя внимательно следят за ошибками, которые допускают дети, и при любом удобном случае эти ошибки отмечают. Помимо всех прочих недостатков такого способа воспитания, у детей формируется привычка замечать в себе негативное, упрекать себя самих за совершенные ошибки и винить себя в неверных решениях.

Теория оптимизма Seligman M. возникла в ходе экспериментов по изучению причин формирования «выученной беспомощности». В ходе этих экспериментов обнаруживалось, что даже в условиях очень неблагоприятной внешней среды некоторые люди оказываются очень устойчивыми к переходу в беспомощное состояние, сохраняют инициативу и не прекращают попыток достичь успеха. Качество, которое обеспечивает эту способность, Seligman M. связал с понятием оптимизма и предположил, что именно приобретенный в успешной «борьбе с реальностью» оптимизм служит причиной того, что временные непреодолимые трудности не снижают мотивации к активным действиям, точнее, снижают ее в меньшей степени, чем это происходит у «пессимистичных» персон, склонных к формированию выученной беспомощности.

По мнению Seligman M., суть оптимизма состоит в особом стиле объяснения причин неудач или успехов.

Оптимистичные люди склонны приписывать неудачи случайному стечению обстоятельств, случившемуся в определенной точке пространства в определенный момент времени. Успехи они привычно считают личной заслугой и склонны рассматривать их как то, что случается почти всегда и почти везде.

Например, жена, обнаружившая наличие давней связи ее мужа с лучшей подругой, демонстрирует оптимизм, если говорит себе: «Это случилось всего лишь несколько раз, давным-давно, и лишь потому, что сама я в то время была за границей» (локально во времени, локально в пространстве и по вине обстоятельств).

Пессимистичным можно назвать мысли следующего характера: «Он никогда меня не любил и постоянно потихоньку изменял мне, ведь не случайно вокруг него так много симпатичных молоденьких студенток. Да и сама я уже стара, и вряд ли когда он меня так полюбит, как было в молодости» (неприятности распределены во времени, встречаются во многих точках пространства, происходят потому, что сам какой-то не такой).

Именно через стиль атрибуции (приписывания) «просеивается» опыт неудач. В случае оптимистичной атрибуции значение этого опыта преуменьшается, в случае пессимизма – преувеличивается.

Оптимистичные люди, как показывают исследования, имеют ряд преимуществ: они более инициативны, энергичны, реже впадают в депрессию, результаты их деятельности обычно выглядят более внушительно. Они производят лучшее впечатление на окружающих, чаще радуются жизни и пребывают в хорошем настроении, что привлекает к ним других людей.

Таблица П12.1.

Характеристики стилей мышления по М. Seligman

ОПТИМИЗМ	
Успехи	Неудачи
Приписываются себе (Это произошло закономерно, в этом моя заслуга, я это сделал сам, все зависело и зависит от моих собственных усилий и моего желания)	Приписываются стечению обстоятельств (Просто не повезло, неудачно сложились обстоятельства, не по моей вине, по вине случая или других людей)
Широко в пространстве (При любых обстоятельствах, если захотеть и постараться, успех обеспечен. В любом месте, в любой стране)	Локально в пространстве (Просто в этом месте случайно оказались не самые лучшие условия)
Широко во времени	Локально во времени

(И раньше так было, и в будущем будет так же. Всегда. За очень редким исключением)	(Время оказалось не самым удачным. Нужно попробовать позже еще раз)
ПЕССИМИЗМ	
Успехи	Неудачи
Приписываются стечению обстоятельств (Просто повезло, удачно сложились обстоятельства, по воле случая или других людей)	Приписываются себе (Это произошло закономерно, в этом моя вина, я это сделал сам, и сам виноват)
Локально в пространстве (Просто в этом месте случайно сложились благоприятные для меня условия)	Широко в пространстве (При любых обстоятельствах, в любом месте, в любой стране неудачи мне обеспечены)
Локально во времени (Время оказалось удачным. Вряд ли еще когда так повезет)	Широко во времени (И раньше так было, и в будущем будет так же. Всегда. За очень редким исключением)

Целый ряд строгих психологических исследований был направлен на изучение связи оптимизма и здоровья. Результаты показывают следующее: оптимистичные люди дольше живут, реже болеют, большего достигают в жизни. Люди становятся оптимистами, если у них есть возможность самим делать выбор в пользу того, что им доставляет удовольствие, и обращают внимание на собственные успехи.

Практический блок:

4. Упражнение «Мои успехи и мои неудачи»

Цель: формирование навыков оптимистичного мышления.

Материалы: Не требуется.

Ход упражнения: «Пожалуйста, вспомните об одной вашей неудаче и об одной удаче. Безразлично, когда они случились, недавно или же очень давно. Попробуйте рассказать о них группе в оптимистичной манере». Задача участников группы – после завершения рассказа попробовать скорректировать его в сторону большего оптимизма.

Обсуждение: Что мешает нам рассуждать в оптимистичном стиле? Какие преимущества и какие недостатки имеет оптимизм?

Домашнее задание: «Постарайтесь обращать внимание на то, в каком стиле окружающие вас люди рассказывают о своих успехах и своих неудачах. При необходимости попробуйте вмешаться в разговор и скорректировать стиль рассказа на более оптимистичный».

5. Упражнение «Хорошее в плохом»

Цель: формирование способности находить позитивные стороны негативных событий.

Материалы: Не требуются.

Ход упражнения: «Вспомните о неприятном событии, которое произошло с вами в прошлом или которого можно ожидать в будущем. Подумайте, что в этом событии может быть хорошего, и расскажите нам об этом. Я попрошу членов группы помогать друг другу в поисках позитива. Предлагайте, пожалуйста, любые подходящие в голову варианты».

Обсуждение: "Существуют ли ситуации, при которых невозможно найти позитивное в нежелательных событиях? Что мешает обращать внимание на позитивное?"

Домашнее задание: Если в вашем присутствии кто-либо будет рассказывать о негативных событиях, то попробуйте сами найти в них позитивное и расскажите об этом

позитиве партнеру по разговору. Конечно, партнер будет сопротивляться и оспаривать ваши слова. Будьте настойчивы и скажите, что вы все же остаетесь при своем мнении.

6. Рефлексия занятия.

7. Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ 7

1. Приветствие.

2. Рефлексия прошлого занятия.

3. Упражнение. «Психотерапевтические антонимы»

Цель: актуализация скрытой полярности.

Материалы: не требуются.

Ход упражнения: вы должны назвать одно отрицательное, мешающее вам качество или привычку; что-то, что вы делаете периодически и в результате чего переживаете или страдаете; то, что вам не нравится в себе или что вас пугает. С помощью тренера происходит фокусировка проблемы: как «это» выглядит в каждом конкретном случае.

Обсуждение: члены группы должны сказать у кого тоже «такое» есть, затем группа должна «перевернуть» мешающее качество на положительное, то есть что «оно» дает человеку.

4. Упражнение. Ошибки – факторы успеха

Цель: фокусировка на негативных событиях с целью их трансформации в опыт.

Материалы: Карточки с двумя колонками. Правая колонка имеет заголовок «Правила или задачи на будущее», левая – «Текущие или часто встречающиеся ошибки и неудачи».

Ход упражнения:

Шаг 1: «Вспомните, пожалуйста, и запишите в левой колонке три допущенные вами текущие ошибки или постигшие вас неудачи. В правой колонке переформулируйте эти неудачи в правило на будущее или выполнимую задачу».

Шаг 2: «Расскажите группе о неудачах в оптимистичном стиле и сформулируйте выполнимую задачу или правило на будущее». Группа следит за точностью формулирования правил и задач, а также за их реальностью и выполнимостью.

Обсуждение: «Что вы чувствовали, когда ошибки и неудачи приобретали форму правил? Можно ли как-либо конкретизировать, уточнить правила и задачи?»

Домашнее задание: Участникам раздаются пустые карточки, которые использовались в этом упражнении. «Если вы замечаете за собой некоторые недоработки или неудачи, запишите их на карточке и потренируйтесь в переформулировании неудач в правила и задачи». Выполнение домашнего задания обсуждается на следующем занятии.

5. Упражнение: Compliments in a circle.

Цель: Это упражнение повышает самооценку участников и актуализирует их личностные ресурсы.

Материалы: не требуются.

Ход упражнения: Участники делятся на две подгруппы и образуют два круга, один в другом. Внутренний и внешний круги стоят лицом друг к другу.

«Сейчас мы поблагодарим друг друга за интересно проведенное время. Для этого в течение одной минуты те, кто стоит во внешнем круге, будут говорить комплименты стоящему напротив них участнику из внутреннего круга.

Через минуту участники, стоящие во внутреннем круге, скажут комплименты стоящим напротив. Затем внешний круг передвинется по часовой стрелке на одного человека, и задание повторится уже с другими партнерами. Внешний круг будет двигаться до тех пор, пока первые пары не совпадут.»

Обсуждение: Что вы узнали о себе в процессе упражнения? О каких ваших сторонах напомнили вам участники группы, делающие вам комплимент? Какую роль комплименты играют в нашей жизни? Как вы себя чувствуете, когда получаете комплимент?

6. **Рефлексия занятия.**
7. **Ритуал прощания.**

ЗАНЯТИЕ 8

1. **Приветствие.**
2. **Рефлексия прошлого занятия.**
3. **Упражнение. Райский сад.**

Цель: рефлексия процесса наслаждения любимыми делами.

Материалы: Не требуется.

Ход упражнения: «Представьте себе, что мы сейчас находимся в райском саду, где каждому дозволено заниматься своим любимым делом. Никто никого и ни в чем не ограничивает. Единственная цель здесь – наслаждаться, не мешая наслаждаться другим небожителям». Пауза 10 минут. «Поговорите друг с другом. Узнайте, кто здесь живет и чем занимается. Если занятия покажутся вам забавными или приятными, можете присоединиться к ним на некоторое время. Постарайтесь узнать как можно больше людей и попробовать как можно больше удовольствий».

Обсуждение: «Что помогало, а что мешало наслаждению? Были ли чужие наслаждения приятней и интересней, чем собственные?»

4. **Упражнение. Сам себя не похвалишь – никто не похвалит.**

Цель: навыки самоподкрепления.

Материалы: не требуется.

Ход упражнения:

Шаг 1. «В парах расскажите о себе все самое хорошее. Партнер помогает найти хорошее в себе. По моему сигналу меняетесь ролями. Даю одну минуту на рассказ о самом хорошем».

Шаг 2. «Расскажите партнеру о своих успехах и радостях за последний год (месяц, неделю, день, час). Партнер может расспрашивать, если его что-либо заинтересует. По моему сигналу меняетесь ролями. Даю одну минуту на рассказ об успехах и радостях».

Обсуждение: «Что помогало, а что мешало говорить о своих успехах и радостях?»

5. **Упражнение. «А1-В-А2».**

Цель: фокусирование внимания на изменениях, саморефлексия.

Материалы: Не требуется.

Ход упражнения: "Пожалуйста, расскажите о тех изменениях, которые произошли в вас и в вашем поведении с момента начала нашего тренинга. Используйте для этого следующий шаблон: В начале тренинга я был... Потом я... Теперь я..."

Обсуждение: "Какие чувства вызывает выполнение этого упражнения? Что мешает использовать процедуру А-В-А?"

6. **Упражнение «Я в изменчивом мире»**

Цель: осознание каждым участником группы своего опыта жизни в изменчивом мире.

Материалы: бумага, карандаши, фломастеры или пастель, ватман или флипчарт.

Ход упражнения:

"Сейчас мы потратим некоторое время на то, чтобы сосредоточиться на себе, на своих мыслях, чувствах, переживаниях.

Сядьте, пожалуйста, поудобнее и медленно закройте глаза. Обратите внимание на ваше дыхание, ощутите, как воздух проходит через нос, горло, попадает в грудь, наполняет наши легкие. Ощутите, как с каждым вдохом в Ваше тело попадет энергия, а с каждым

выдохом уходят ненужные сейчас заботы, напряжения... Обратите внимание на ваше тело.

Почувствуйте свое тело: все - от ступней ног до макушки головы... Вы сидите на стуле (кресле), слышите какие-то звуки..., ощущаете прикосновение воздуха на вашем лице. Может быть, вам захочется изменить позу, сделайте это.

А теперь сосредоточьтесь на идеи изменчивости мира, в котором мы живем... Наше сложное время характерно быстрыми и резкими изменениями...

Порой они бывают молниеносными... Социальные и технологические изменения, которые в прошлые столетия тянулись десятки лет, теперь могут произойти в считанные месяцы или даже недели, и все это постоянно действует на каждого из нас.

Подумайте об этом.

Какие мысли у вас возникают?... Как вы чувствуете себя в этом изменчивом мире? (эти вопросы тренер повторяет 2-3 раза)

Подумайте о том, какие ваши качества, особенности поведения помогают вам жить в этом изменчивом мире, а какие мешают?

А теперь вспомните, что вы сидите здесь, в этой комнате, и здесь есть еще другие люди. Вернитесь сюда, в наш круг, и сделайте это в удобном для вас темпе".

После того как все участники группы открыли глаза, тренер может предложить всем еще некоторое время остаться со своими впечатлениями, чувствами, переживаниями и нарисовать их. Для этого участникам группы предлагаются бумага, фломастеры, цветные карандаши, пастель и т.д.

После того, как все закончили рисовать, и рисунки прикреплены на натянутую леску или к стене, тренер продолжает инструкцию: "Продолжим нашу работу. Сейчас мы объединимся в группы: по 3-4 человека в каждой - и поделимся нашими впечатлениями, размышлениями, расскажем друг другу о том, какие наши качества, особенности поведения помогают, а какие затрудняют нашу жизнь в изменчивом мире. Составьте, пожалуйста, в вашей группе перечень этих качеств. Не стремитесь к обобщениям, пусть качества или особенности поведения, которые вы включите в список, будут конкретными. Будьте готовы в конце работы в малых группах поделиться с остальными тем, что у вас получится".

В ходе представления каждой группой своего перечня качеств тренер побуждает остальных участников задавать вопросы, прояснять то, что им не вполне ясно. При этом тренер записывает называемые качества, особенности поведения на доске или листе ватмана.

Обсуждение: Это упражнение направлено на осознание каждым участником группы своего опыта жизни в изменчивом мире. Давайте еще раз обратимся к нашему списку и посмотрим, какие качества нужно развивать, чтобы оставаться в гармонии в этом мире, который все время меняется? Поделитесь своими идеями и чувствами? Что полезного вы узнали о себе?

7. Рефлексия занятия.

8. Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ 9

1. Приветствие.

2. Рефлексия прошлого занятия.

3. Упражнение. «Золотая рыбка».

Цель: Осознание своих желаний и возможностей их исполнения.

Материалы: Не требуется.

Ход упражнения: Каждый участник перед группой делает короткое сообщение на тему: "Какие три желания я попросил бы выполнить золотую рыбку, попадись она мне в руки".

Обсуждение: Легко ли было выбрать три желания? Не остались ли какие-либо желания забытыми? Может ли ваши желания выполнить кто-либо другой, помимо золотой рыбки? Можете ли вы сами что-либо сделать для выполнения ваших желаний?

4. Упражнение. «Времена года моей души».

Цель: осознание собственных целей в жизни и их динамику.

Материалы: ручка, бумага.

Ход упражнения: «Мы можем многому научиться у природы. В частности, именно в природе мы наблюдаем отрадное постоянство перемен. Все растения и животные проходят через цикл времен года. Зима дарит всем покой, а кому-то дает возможность умереть. Весной жизнь снова пробуждается. Летом она достигает своего полного расцвета, созревают плоды. Осень позволяет собрать урожай, а затем природа вступает в следующий цикл становления, исчезновения и нового рождения.

Если мы хотим собирать урожай, то постоянство смены времен года должно нас успокаивать. Если же мы привязываемся лишь к мечтам о цветении, то круговорот времен года будет нас огорчать. Точно так же и в нашей собственной жизни мы можем достигать зрелости и пожинать плоды лишь в том случае, если поймем и примем для себя, что многое уходит и изменяется, создавая тем самым предпосылки возникновения нового.

Пусть эта мысль послужит вам отправной точкой для размышления. Возьмите сейчас лист бумаги и составьте список (примерно из пяти пунктов) – перечень того, что в вашей жизни отмирает, становится слабее, теряет свою значимость, отступает на второй план. Возможно, заканчивается и уходит в прошлое дружба, работа, брак. Может быть изменяется внутренняя позиция или какое-либо чувство, ваша жизненная философия или политические взгляды. Сосредоточьтесь на том, что изменяется, но при этом не исчезает совсем.

А теперь составьте еще один список (тоже примерно из пяти пунктов) – перечень того, что находится в самом начале, в стадии становления, что пока еще не стало полноценной частью вашей жизни. Это может быть то, что только появляется или то, что вновь возвращается, становится все более важным и желанным. Возможно, это новая дружба или зарождающийся интерес к кулинарии, или растущее желание путешествовать. Постарайтесь писать как можно более конкретно. (15 минут.)

А теперь выберите из второго списка тот пункт, который вам особенно интересен. Напишите к нему небольшое пояснение. Какова его предыстория, что именно зарождается? Что помогает и что мешает его появлению? Может ли это стать для вас важной жизненной целью? Как вы можете на это настроиться? Как будет выглядеть ваша жизнь, если то, что возникло, будет развиваться дальше? У вас есть еще 15 минут на размышление.»

Обсуждение: Не все свои цели мы ставим осознанно. Иногда наши цели формируются бессознательно, и только после того, как мы что-то сделаем, мы начинаем понимать, чего же нам хотелось на самом деле.

5. Упражнение «Свободен!»

Цель: В этом упражнении воображаемая экстремальная ситуация поможет участникам увидеть новые цели – цели, которые могли быть скрыты пеленой условностей и устаревших иллюзий.

Ход упражнения: Сейчас вы переживете что-то вроде шока, и это, возможно, поможет вам взглянуть на свою жизнь по-новому. У каждого из нас есть множество желаний и целей. Некоторые из них мы осознаем и стремимся к их удовлетворению. О других мы догадываемся, однако предпочитаем оставлять их в полутьме. А часть наших желаний прячется, вероятно, в самых темных глубинах нашего бессознательного. Что произойдет, если мы станем более ясно и четко понимать наши желания и цели?

Представьте себе, что вы приняли волшебную таблетку, которая на время устраняет все сдерживающие факторы, усвоенные правила и моральные нормы. Вы освобождаетесь от робости, нерешительности, тревожности, от внутренней цензуры и любого внешнего давления. Действие волшебной таблетки продолжается в течение недели.

Что вы будете делать все это время? Что вы будете говорить? Как будет выглядеть ваша жизнь? Как вы будете себя чувствовать? Напишите, как бы вы прожили эту неделю.

Обсуждение: А теперь подумайте, могли бы вы сделать что-то из того, что вы записали, и без волшебной таблетки. К каким целям вы можете стремиться и без нее?

6. Упражнение «Объявления»

Цель: участники могут сформулировать и проговорить вслух цели, которые они уже осознали. Они имеют возможность утвердиться в этих целях и принять их как само собой разумеющееся.

Ход упражнения: У каждого из нас есть цели, которые мы держим в голове, в сердце и в душе. Некоторые из них служат нам своеобразными "алиби-целями" – в действительности, мы вовсе не хотим их осуществлять. Другие цели являются амбивалентными ("пятьдесят на пятьдесят"). Мы с равной вероятностью можем как стремиться к их достижению, так и избегать их реализации. Но есть и такие цели, которые мы очень хотели бы осуществить.

К чему вы стремитесь в своей жизни? Вы можете сейчас набросать объявления о целях, которые для вас очень важны. Это могут быть самые разнообразные объявления: покупка недвижимости или квартиры, предложение рабочих мест, обмен или "Разное". Вы также можете написать объявления о поиске партнера, друга, ребенка, консультанта, сотрудника и т.п., или же изобрести абсолютно новую разновидность объявлений.

Указывайте каждый раз, что именно вы ищете, каковы ваши конкретные пожелания и что вы готовы предложить взамен. Снабдите тексты объявлений своими координатами. Где бы вы хотели опубликовать свои объявления? Если вам не удастся подобрать подходящую газету или журнал, придумайте новые.

Обсуждение: Легко ли было писать объявление? Как вы думаете сколько времени вам понадобится, чтобы добиться поставленных целей?

7. Рефлексия занятия.

8. Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ 10

1. Приветствие.

2. Рефлексия прошлого занятия.

3. Упражнение «Счастливые моменты жизни»

Цель: Осознание чувств связанных с счастьем.

Материалы: Листы бумаги. Подсобный материал, как в бихевиоральной психодраме.

Ход упражнения:

«Вспомните, пожалуйста, 2-3 счастливых момента вашей жизни, а также те пространственные и временные рамки, в которых вас «застало» счастье. Вкратце запишите на листках суть дела и опишите те предметы или обстоятельства, которые вам в связи с этим запомнились».

«Расскажите, что с вами произошло. Давайте попробуем инсценировать это событие».

Обсуждение: Строится по типу психодраматического шеринга. «О каких обстоятельствах вашей собственной жизни вы вспомнили, наблюдая эту сценку? Какие чувства испытали?»

4. Упражнение «Переписанная автобиография»

Цель: сформировать позитивный взгляд на собственную жизнь.

Материалы: Листы бумаги, ручки или карандаши. С согласия участников автобиографии могут быть записаны на диктофон.

Ход упражнения: «За исключением редких экстремальных случаев, биография каждого человека включает как трудности и несчастья, так и удачи, радости и счастье. Наша задача будет сейчас состоять в том, чтобы рассказать собственную биографию, оставив в ней только позитивные моменты, то есть такие события и обстоятельства, которые вам доставили удовольствие, радость или другие приятные чувства. Пожалуйста, описывайте эти чувства как можно детальнее, используя ощущения разных модальностей». Участники группы по очереди рассказывают подготовленные позитивные автобиографии.

Обсуждение: «Как вам показалось, что в услышанных нами биографиях было самым приятным? Какой момент лично для вас стал бы самым счастливым?»

5. Упражнение «Проект биографии»

Цель: сформировать позитивное представление о своем будущем.

Материалы: Листы бумаги, ручки или карандаши. С согласия участников биографии могут быть записаны на диктофон.

Ход упражнения: «Теперь, когда мы навели порядок в нашем прошлом, мы попробуем пофантазировать и заглянем в наше позитивное будущее. Мы будем полностью свободны в наших фантазиях и сочиним каждый сам себе биографию на ближайшие 5-10 лет, включив в нее все наши мечты и планы, а также события и обстоятельства, которые вам наверняка доставят удовольствие и радость. Пожалуйста, описывайте эти чувства как можно детальнее, используя ощущения разных модальностей». Участники группы по очереди рассказывают подготовленные биографии.

Обсуждение: «Как вам показалось, что в услышанных нами биографиях было самым приятным? Какой момент лично для вас стал бы самым счастливым?»

Домашнее задание: Позитивные биографии участникам предлагается дополнить новыми позитивными событиями, которые они могут заимствовать из услышанных ранее рассказов.

6. Рефлексия занятия.

7. Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ 11

1. Приветствие.

2. Рефлексия прошлого занятия.

3. Упражнение «Что мне хочется сделать»

Цель: постановка реальных целей, развитие самоэффективности

Материалы: бумага, ручки.

Ход упражнения:

1. Давайте подумаем о том, в каком направлении вы хотели бы развиваться дальше. Существует много путей для того, чтобы стать более зрелой и богатой личностью. При этом важно, чтобы путь, по которому я захочу идти, подходил мне.

2. Возьмите лист бумаги и разделите его на две колонки...

3. Слева запишите, во-первых, все то, чего вы пока еще не делаете, но хотели бы сделать в будущем, и, во-вторых, то, что вы уже попробовали делать и впредь хотели бы делать более активно. При этом речь идет о конкретных действиях, которые вам действительно хочется осуществлять. Оставьте в стороне все то, что вы должны делать по мнению окружающих, или что всего лишь "полезно" для вас.

4. Затем справа запишите все то, что вы делаете неохотно, все, от чего в будущем вы хотели бы отказаться или, по меньшей мере, делать не так часто. У вас есть для этого в общей сложности 10 минут.

Теперь попробуйте выбрать в каждой колонке по одному действию и примите конкретное решение. Что вы хотите делать в будущем чаще, что реже?

Обсуждение: Насколько легко (или трудно) мне было составить оба списка? Какой из списков получился длиннее? Что может облегчить или затруднить осуществление каждого из решений? Как я принимаю решение в других ситуациях? С кем я их обсуждаю? Как я оцениваю свои шансы реализовать оба принятых решения?

4. Упражнение «Смысл жизни»

Цель: прояснение цели своего существования.

Ход упражнения: Сядьте, пожалуйста, прямо и сделайте несколько глубоких вдохов и выдохов... Закройте глаза и сосредоточьтесь.

Представьте себе старинную пустую виллу, которая сейчас необитаема. Осмотрите это здание. Пройдитесь по всем комнатам, полюбуйте старинной мебелью, светильниками, картинами и коврами... (1 минута.)

Теперь поднимитесь по лестнице на второй этаж, пройдите через спальню...

Обратите внимание на фиолетовую портьеру, немного прикрывающую широкую деревянную дверь... Отодвиньте портьеру в сторону и откройте дверь...

Сейчас вы видите вторую лестницу, пыльную и всю в паутине. Очевидно, ею очень давно никто не пользовался... Медленно поднимитесь по ступеням и откройте находящуюся наверху дверь...

Вы оказались в старой библиотеке, наполненной светом, льющимся из окон и проникающим сквозь стеклянную крышу. Попробуйте прочесть несколько названий книг... Вдруг вы замечаете, что в углу комнаты сидит какой-то человек...

Он говорит спокойным, мягким голосом: "Я ждал тебя". И откуда-то из глубины души к вам приходит чувство, что этот человек обладает всеми знаниями мира и может ответить на все вопросы...

Вы решаетесь задать ему самый важный вопрос: "Зачем я пришел в этот мир?" И в тишине ждете, что он вам ответит. Ответ может прийти в словах, в жестах, в переданных телепатически мыслях или образах. И вы можете задать этому человеку любые важные для вас вопросы... (2 минуты.) А теперь поблагодарите старого мудреца и попрощайтесь с ним... Спуститесь по лестнице вниз, снова пройдите по всем комнатам... Покиньте эту виллу и возвращайтесь назад. Вы чувствуете себя обновленным после этой встречи... Потянитесь, выпрямитесь и откройте глаза...

Обсуждение: По желанию поделитесь своими ощущениями, эмоциями, чувствами, которые у вас возникли во время упражнения.

5. Упражнение «Положительная ладонь»

Цель: повышение самооценки, обратная связь о положительных качествах

Материалы: листы бумаги, ручки.

Ход упражнения:

1. Раздайте участникам по листу бумаги формата А4 и ручки/карандаши/фломастеры.

2. Попросите участников положить на лист руку с раскрытой пятерней. Пусть они обведут свою руку и напишут в центре свое имя.

3. Каждый участник должен теперь передать лист со своим именем соседу справа.

4. На обратной стороне полученного листа другого человека участники пишут одно-два (а впрочем, чем больше, тем лучше) положительных качеств этого человека. Compliments важно подобрать искренне, они должны быть правдивыми.

5. Написав качества, участники передают лист соседу справа. Упражнение входит в цикл, пока все листы не обойдут всех участников и не вернуться к своим владельцам.

На какое-то время участники погружаются в чтение того, что о них написали другие. Чтение будет сопровождать веселье, шуточные выяснения, кто автор того или иного

эпитета. Лист с ладонью и положительными качествами человека участник сохраняет на память. Это серьезный ресурсный материал, который может согреть человека в моменты грусти, когда понижается самооценка.

Обсуждение: какие чувства вы получили от упражнения? Обратите внимание, что иногда мы относимся к хорошему, сказанному о нас, с недоверием, чувством неловкости. Обговорите важность легко принимать комплименты, реагировать на них с благодарностью и без лишней скромности и отрицания, которые иногда сами по себе могут оказаться признаками гордыни.

6. Упражнение «Моечная машина»

Цель упражнения: снятие эмоционального напряжения.

Материалы: не требуются.

Ход упражнения: Все участники становятся в две шеренги лицом друг к другу. Первый человек становится “машиной”, последний - “сушилкой”. Каждый человек с закрытыми глазами проходит между шеренгами, все его моют, поглаживают, бережно и аккуратно потирают. “Сушилка” должна его высушить – обнять. Прошедший “мойку” становится “сушилкой”, с начала шеренги идет следующая “машина”.

7. Упражнение "Зато ты..."

Цель: улучшение эмоциональной атмосферы в группе.

Материалы: листы бумаги А4 по числу участников, столько же ручек, можно разноцветных.

Ход упражнения: Каждый из участников подписывает свой лист и пишет на нем один какой-то свой недостаток, затем передает свой лист другим участникам. Они пишут на его листе «... зато ты...» и далее какое-то положительное качество этого человека: все, что угодно (у тебя очень красивые глаза, ты лучше всех рассказываешь анекдоты).

В конце выполнения задания каждому участнику возвращается его лист.

Во время выполнения задания в группе царит оживление и хорошее настроение; и в любой группе, даже в которой участники очень устали или напряжены, задание выполняется с большим энтузиазмом.

8. Упражнение «Забираю с собой»

Цель: рефлексия всего тренинга, избавление от ненужных чувств, эмоций и форм поведения.

Материалы: бумага, ручки.

Ход упражнения: На листе в два столбика каждый участник пишет: 1) что уношу с собой и 2) что оставляю здесь. Потом лист рвется пополам, то, что человек оставляет, скомкать и бросить в круг, а вторую половину забрать с собой.

Обсуждение: Какие чувства остались?

9. Рефлексия занятия.

10. Ритуал прощания.

Приложение 13. Результаты контрольного эксперимента

Таблица. П13.1. Сырые баллы по изучаемым параметрам педагогов экспериментальной группы (до формирующего эксперимента)

№ респондентов	1.	2	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11	12	Ср.
Стаж	10	19	20	10	20	25	8	15	7	30	26	22	17,7
Возраст	36	41	45	36	46	52	35	47	35	52	49	43	42,6
Энергич.	2,5	2,6	3,3	2,8	3,7	3	2,2	2,8	2,5	2,5	2,7	3,3	2,8
Энтузиазм	3,2	3	3,6	4	3,4	4	3	3,4	4,2	3,4	3,6	2,6	3,5
Поглощ.	4	4,1	4,3	4	4	4	4,3	2,7	3	2,5	2,8	2,7	3,5
УР	3,2	3,2	3,7	3,6	3,7	3,7	3,2	2,9	3,2	2,8	3,1	2,9	3,3
Самозф.	23	26	32	27	25	26	23	30	27	33	29	30	27,6
Дисп. опт.	25	19	18	17	18	19	25	23	21	18	18	21	20,2
Вовлечен.	19	13	19	13	19	16	15	18	18	15	14	21	16,7
Контроль	15	13	15	13	14	9	11	14	17	14	18	17	14,2
Прин. рис.	8	13	13	14	14	10	7	12	9	13	11	17	11,8
Жизнест.	42	39	43	40	40	35	33	44	43	44	43	45	40,9
Витальн.	30	27	31	20	27	29	28	27	34	27	33	30	28,6
ИТН	39	32	34	35	29	35	39	32	35	32	32	39	34,4
ТН	28	25	33	37	24	34	30	27	32	31	37	28	30,5
Цели	34	31	35	35	33	29	32	40	39	29	30	36	33,6
Процесс	32	31	33	26	28	34	20	31	35	33	33	32	30,7
Результат	31	27	22	30	27	22	23	31	32	27	26	32	27,5
Контр.-Я	22	22	19	20	17	19	19	20	23	19	17	21	19,8
Контр.-Ж	33	26	26	29	28	28	19	25	29	27	28	32	27,5
СЖО	120	104	108	102	106	102	81	121	125	117	108	107	108,4

Таблица. П13.2. Средние показатели и стандартное отклонения по изучаемым параметрам до и после формирующего эксперимента

Исследуемые параметры		до тренинга		после тренинга	
		M_1	σ_1	M_2	σ_2
1	Жизнестойкость	40,2	12,3	49,3	11,9
	Вовлеченность	16,4	4,9	27,3	4,9
	Контроль	14,1	4,1	19,5	4,2
	Принятие риска	11,7	3,4	16,2	3,3
2	Диспозиционный оптимизм	20,1	5,6	27,5	5,2
	Позитивные ожидания	10,5	3,1	13,2	3,4
	Негативные ожидания	13,1	3,2	9,2	3,2
3	Субъективная витальность	29,2	8,2	32,3	7,9
4	Самоэффективность	27,3	4,6	34,1	4,5
5	Толерантность к неопределенности	30,5	12,1	33,1	12,3
	Интолерантность к неопределенности	34,4	13,4	30,3	13,5
6	СЖО	108,3	11,0	121,1	10,8
	Цели	33,1	3,4	42,8	3,3
	Процесс	30,2	3,8	40,1	3,9
	Результат	25,5	3,1	36,7	3,0
	Контроль Я	19,2	2,4	34,3	2,4
	Контроль Жизнь	27,3	4,4	33,1	4,3

Таблица. П13.3. Средние показатели и стандартное отклонения по изучаемым параметрам в экспериментальной и контрольной группе (ре-тест)

Исследуемые параметры		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		M_1	σ_1	M_2	σ_2
1	Жизнестойкость	49,3	11,9	41,2	12,6
	Вовлеченность	27,3	4,9	19,4	4,7
	Контроль	19,5	4,2	13,9	4,1
	Принятие риска	16,2	3,3	12,5	3,7
2	Диспозиционный оптимизм	27,5	5,2	21,4	5,7
	Позитивные ожидания	13,2	3,4	10,2	3,5
	Негативные ожидания	9,2	3,2	14,2	3,3
3	Субъективная витальность	32,3	7,9	26,2	7,8
4	Самоэффективность	34,1	4,5	25,6	4,2
5	Толерантность к неопределенности	33,1	12,3	28,2	11,2
	Интолерантность к неопределенности	30,3	13,5	33,4	12,3
6	СЖО	121,1	10,8	111,2	10,2
	Цели	42,8	3,3	31,1	3,2
	Процесс	40,1	3,9	29,3	3,7
	Результат	36,7	3,0	30,2	3,6
	Контроль Я	34,3	2,4	21,9	2,3
	Контроль Жизнь	33,1	4,3	25,6	4,9

ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Нижеподписавшаяся, заявляю под личную ответственность, что материалы, представленные в докторской диссертации, являются результатом личных научных исследований и разработок. Осознаю, что в противном случае, буду нести ответственность в соответствии с действующим законодательством.

БУРАГА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

Подпись



Дата: 04.05.2017

CURRICULUM VITAE

Личные данные

Ф.И.О. Бурага (Настаушева) Наталья Александровна

ДАТА РОЖДЕНИЯ: 28. 09. 1983

МЕСТО РОЖДЕНИЯ: г. Кишинев, Р. Молдова

ГРАЖДАНСТВО: Р. Молдова



Образование

2010-2014 – докторантура Молдавский Государственный Университет, специальность 511.01 – Общая психология;

2005-2006 – магистратура, Молд.ГУ, Факультет Истории и Психологии, профиль Психопедагогика, специальность Психология;

2001-2005 – Молд.ГУ, Факультет Истории и Психологии, специальность Психология.

Стажировки

«Şcoala de vară în sănătatea adolescenţilor» – Asociația «Sănătate pentru Tineri», Chişinău, 2015, (40 credite EMS)

«Нарративная психотерапия» – Центр нарративной психологии и практики, г. Москва, 2009 - 2010 г. (144 часов)

«Психосоматика и соматическая терапия» – Институт Групповой и Семейной Психотерапии, г. Москва, 2008-2009 г. (240 часов)

«Problemele didactice ale învăţământului universitar» – USM, 2006.

Профессиональная деятельность

2005 – по настоящий момент – преподаватель департамента Психологии, факультет Психологии и Педагогических наук, Молдавский Государственный Университет.

Участие в научных конференциях

Conferinţa ştiinţifică cu participare internaţională consacrată aniversării a 65-a a USM “*Creşterea impactului cercetării şi dezvoltarea capacităţii de inovare*”, Chişinău, USM, 21-22 septembrie, 2011;

Conferinţa ştiinţifică naţională cu participare internaţională “*Integrarea prin cercetare şi inovare*”, Chişinău, USM, 10-11 noiembrie, 2014.

Conferinţa ştiinţifică internaţională “*Învăţământul universitar şi piaţa muncii: conexiuni şi perspective*”, Chişinău, USM, 21 noiembrie, 2014.

Conferinţa ştiinţifică internaţională “*Perspectivelor şi problemele integrării în spaţiul european al cercetării şi educaţiei*”, Cahul, US Cahul, 5 iunie, 2015.

“The First International conference on development of education and psychological science in Eurasia”, Vienna, June 27, 2015.

Conferința științifică internațională *“Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”*, Cahul, US Cahul, 7 iunie, 2016.

Научные публикации

1. Настаушева Н. Личностные ресурсы увлеченности работой. În: *Материалы конференции științifice cu participare internațională, “Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”* vol. II, USM, Chișinău, 2011, p. 154-157.
2. Настаушева Н. Увлеченность работой, удовлетворенность трудом и эмоциональное выгорание педагогов. În: *Материалы конференции științifice cu participare internațională, «Integrarea prin cercetarea și inovare»*, vol. I, USM, Chișinău, 2014, p. 146-149.
3. Настаушева Н., Платон К. Взаимосвязь увлеченности работой, эмоционального выгорания и удовлетворенности трудом у педагогов. În: *Материалы конференции științifice internaționale “Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective”*, 21 noiembrie, Chișinău, USM, 2014. – Chișinău: CEP USM, 2015, p. 514-520.
4. Настаушева Н. Проблема увлеченности работой в современной психологии труда. // În *материалы конференции științifice internaționale “Învățământul universitar și piața muncii: Conexiuni și perspective”*, 21 noiembrie, Chișinău, USM, 2014. – Chișinău: CEP USM, 2015, p. 521-526.
5. Бурага Н. Роль личностных ресурсов в поддержании увлеченности работой педагогов. În *материалы конференции științifice internaționale “Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”*, US Cahul, 2015. Vol. 2. P. 77-84.
6. Бурага Н.А. Личностные ресурсы и увлеченность работой педагогов. // *Proceedings the first international conference on development of education and psychological science in Eurasia*. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2015, p. 41-46.
7. Бурага Н. Особенности личностных ресурсов педагогов, увлеченных своей работой. În: *Studia Universitatis Moldaviae, /Seria Științe ale Educației*, 2015, nr.9 (89), p. 209-215.
8. Бурага Н. Личностные ресурсы представителей социономических профессий. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2016, nr 2 (43), p. 29-35.
9. Бурага Н.А. Субъективная витальность и оптимизм увлеченных работой педагогов. In: *European Journal of Education and Applied Psychology*. Vienna, 2016, n. 2, p. 70-72.
10. Бурага Н., Платон К. Концептуальные подходы к проблеме личностных ресурсов. În: *Studia Universitatis Moldaviae /Seria Științe ale educației*, 2016, nr. 5 (95), p. 211-214.

11. Бурага Н. Смыслжизненные ориентации увлеченных работой педагогов. În: Revistă științifico-practică Psihologie, 2016, nr. 1-2, p. 35-42.
12. Бурага Н., Платон К. Жизнестойкость как личностный ресурс увлеченных работой педагогов. Conferința științifică internațională "Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației", US Cahul, 2016, Vol. 2, p. 45-49.
13. Бурага Н. Увлеченность работой и поддерживающие ее ресурсы личности. LAP Lambert Academic Publishing, 2016, 140 p.

Контактная информация

Адрес: ул. А. Матеевич 60,
г. Кишинев, MD 2009, USM
тел. моб.: 068843535
тел. раб.: (0 22) 57 -77
email: nastausheva@gmail.com